УЧЕБНИК ДЛЯ ВУЗОВ

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ В ШКОЛЕ



ББК 74.266.0я73
М54

Учебник подготовлен в лаборатории обществоведческого образования института общего среднего образования РАО (научный руководитель *Л.Н. Боголюбов*)

Авторский коллектив:
Л.Н. Боголюбов, д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО;
Н.Ю. Басик, учитель гимназии № 1503;
М.Н. Григорьева, канд. психол. наук;
Е.И. Жильцова, канд. пед. наук;
Л.Ф. Иванова, канд. пед. наук;
А.Т. Кинкулькин, чл.-корр. РАО;
А.Ю. Лазебникова, канд. пед. наук;
А.И. Матвеев, канд. пед. наук

М54 **Методика** преподавания обществознания в школе: Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.Н. Боголюбова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 304 с.
ISBN 5-691-00486-7.

Сегодня эффективность социально-гуманитарного образования в решающей степени зависит от осмысления учителем места преподаваемого курса в системе учебных дисциплин, современных целей и нового содержания школьного обществознания, от обновления форм и методов обучения, от такой организации учебного процесса, которая, обеспечивая высокую активность учащихся, соответствовала бы целям и содержанию обществоведческого образования. Помочь в этом будущему учителю и призван настоящий учебник.

Учебник необходим преподавателям и студентам исторических и социологических факультетов педагогических вузов при изучении методики преподавания общество-знания. Он будет полезен преподавателям и слушателям институтов повышения квалификации учителей. К нему сможет обратиться каждый учитель, желающий вести преподавание на современном уровне.

ББК 74.266.0я73

© Коллектив авторов, 2002
© «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2002
© Серийное оформление обложки. «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2002

ISBN 5-691-00486-7

Введение

На пороге XXI в. значение обществоведческого образования в современных усовиях России обновляется вместе с преобразованием общества, с глубокими сдвигами в развитии общественных наук. Россия переживает один из самых глубинных переломов в своей истории. Кризисное состояние общества, противоречия переходного периода, социальная и политическая поляризация, порождаемая ими нестабильность положения в стране — все это затрудняет социализацию молодого поколения, испытывающего давление нерешенных проблем, многочисленные негативные влияния. Коренной слом привычного образа жизни, социальных и нравственных ценностей для многих россиян означали утрату жизненных ориентиров.

Значимость современных обществоведческих знаний особенно возрастает в связи с влиянием происходящих в стране и мире изменений, оказывающих нередко отрицательное воздействие на самоощущение растущего человека. Современные дети, с одной стороны, более информированы в вопросах практической экономики, нередко активно действуют в сфере бизнеса, могут иметь собственный заработок, но в то же время формально их статус во многом не определен. Социологи и социальные психологи констатируют нарастание тревожности, неуверенности в будущем, страха при низком уровне чувства ответетвенности современных подростков. К неблагоприятным явлениям, носящим все более выраженный характер, относят бытующую в их среде немотивированную жестокость, социальный инфантилизм, преобладание потребительских настроений. Коммерциализация сферы культуры и досуга, снижение реального уровня жизни многих семей негативно сказываются на их моральном и психологическом состоянии. Школа во многом утратила воспитательные рычаги воздействия на своих питомцев, сложилась ситуация плюрализма ценностных установок, моральных ориентиров и культурных норм. Все это с особой остротой ставит вопрос о значимости полноценных научных знаний об обществе и о себе в нем.

Для личности в подростковом возрасте особенно важно создание благоприятных образовательных условий для смягчения остроты переживаемых ею кризисов, связанных с изменением социального статуса,

формированием самооценки, выработкой системы ценностей и освоением норм отношений и поведения в социуме. Естественный интерес к собственному внутреннему миру, стремление к поиску психологически комфортного места среди других людей вместе с формированием способности к достаточно сложному аналитико-синтетическому восприятию действительности создают благоприятные возможности для усвоения актуальной социальной информации и овладения разнообразной интеллектуальной деятельностью.

Обществоведческое образование — необходимое условие оптимальной социализации личности, содействующее вхождению в мир человеческой культуры и общественных ценностей и в то же время открытию и утверждению ею уникального и неповторимого собственного "Я".

В условиях развернувшихся с новой силой споров о направлении, по которому движется Россия, далеко не всеми сознается общая для всего мира и для России тенденция: переход от индустриального к постиндустриальному информационному обществу. Исследователи этого общемирового процесса среди других его характеристик выделяют и следующие:

— переход к информационному обществу должен сопровождаться созданием широкой и глубоко "эшелонированной" системы образования и развития творческих способностей, выработки у индивида высокого интеллектуального потенциала и потенциала самодостаточности;

— исключительное значение в этих условиях приобретает гуманитарное образование, которое позволяет воспитать не узкого специалиста-технократа, а человека думающего, обеспокоенного духовными и нравственными исканиями, с широким социальным кругозором;

— начинается постепенная трансформация "экономического человека" в новый вариант личности, усвоившей не только завоевания науки и вобравшей в себя плоды материального прогресса, но и, что важно, впитавшей в себя культурные этические и нравственные достижения человечества;

— гуманизация всех областей человеческой деятельности, гуманизация всех наук становится насущной потребностью. Наука о человеке, или человековедение, должны одухотворять, наполнять смыслом, гуманитарными целями не только научные исследования, но и все виды практической деятельности; необходима гуманизация образования, преодоление технократического и доктринерского уклона, расширение предметов гуманитарного цикла любой ступени образования;

— постиндустриальное общество третьего тысячелетия должно быть обществом, которое создает оптимальные условия для самоопределения, самоактуализации и саморазвития личности;

— в профессиональном образовании всех уровней возрастает необходимость расширения профиля, преодоления чрезмерно узкой специализации, затрудняющей адаптацию при смене поколений техники, вида и места работы; сочетание общенаучных и специальных дисциплин с мировоззренческими, общекультурными, этическим и физическим воспитанием с тем, чтобы квалифицированный рабочий, специалист был разносторонне развитой личностью, отвечающей требованиям постиндустриальной эпохи.

Анализ переходного периода в России с его противоречиями, с одной стороны, и тенденции движения к постиндустриальному обществу, с другой, позволяет сделать вывод о возрастающем значении социально-гуманитарных знаний в современных условиях.

Современное российское общество сегодня имеет более сложную структуру, чем десять—пятнадцать лет назад. Это связано со становлением многоукладной рыночной экономики, изменением социальной структуры общества, утверждение политического и идеологического многообразия, многопартийности, свободы массовой информации. Развитие ускоряется, люди быстрее преобразуют общество, чем самих себя. Все это обостряет потребность в создании ориентировочной основы, позволяющей частичные, фрагментарные впечатления упорядочить, осмыслить с позиций научного знания. Такой основой являются, прежде всего, социологические знания. *Социология* — это единственная из наук (кроме истории, рассматривающей общество в прошлом), изучающая общество в целом. Это логически стройная система достоверного знания, позволяющего выводить закономерности и тенденции протекания социальных процессов, прогнозировать будущие события. Социологические знания призваны способствовать формированию всестороннего взгляда на общественные процессы, представляя собою каркас социального мышления как системного понимания объективных и субъективных элементов социальных тенденций. Целостное системное социологическое мышление поможет молодежи занять в обществе активную социальную позицию. Понимание сущности социальных процессов дает также *социальная философия*.

Основу социологического видения мира, как мышления системного должны составлять знания о человеке. Они представляют собою объединяющее начало социогуманитарных наук. В общем плане предметом *социальной антропологии* является Человек Творящий, несущий личную ответственность за результаты творческой деятельности. Многообразные права и свободы, провозглашенные на совре-

менном этапе развития общества, предполагают одновременно возрастание ответственности личности за свое поведение. Свободный выбор — это вместе с тем и ответственность не только перед обществом и другими людьми, но и перед самим собой, своей совестью, нравственными убеждениями. Эта связь внутреннего и внешнего, субъективного и объективного раскрывается социальной антропологией формирующей основной понятийный аппарат: свобода, выбор, творчество, ответственность, совесть, смысл жизни.

На постижение феномен человека направлена и *философская антропология*. Она осмысливает проблему человеческой природы и человеческого бытия. Ее исходный пункт сегодня — человек в конкретной ситуации. Она призвана доказать значимость человеческого в современном мире, в котором немало бесчеловечного. В этом плане возрастает значение и морально-этической составляющей современного образования.

Немалую роль в изучении человека играет *психология*, вес которой увеличивается в связи с усложнением в наше время межличностных отношений, значением организации взаимодействия людей в больших и малых группах.

В современном обществоведческом курсе знания о человеке должны предстать перед учащимися не односторонне, не с позиций лишь одной из областей науки, а комплексно. Уже давно признана необходимость синтеза знаний о человеке, ибо человек живет и действует как целое. В современной философии образования утверждается мысль о том, что в научно-образовательном процессе приоритетными становятся нравственные вопросы, духовность, гуманистические ценности, "человеческое измерение" прогресса. Самоценность человеческой жизни и развития личности в гармонии с природой, социумом и собственным внутренним миром рассматривается как высший смысл и "сверхзадача" новой системы знания и образования. Можно сколько угодно повторять, как заклинание, тезис о том, что ученик должен быть не только объектом, но и субъектом обучения и воспитания, но он в полной мере может стать субъектом учебно-воспитательного процесса, как и шире — общественного развития только познавая самого себя. В связи с этим возрастает значение человековедческих знаний.

Движение России к рыночной экономике ведет к возрастанию значимости *экономических знаний*. Результаты труда и хозяйствования в значительно большей мере, чем 10—15 лет назад, зависят от личного выбора, частной инициативы, экономической подготовки каждого. Любой человек включен в многообразные экономические отношения, и от его экономической грамотности во многом зависит его собственное благополучие и благосостояние всего общества.

Экономические знания о механизмах и законах мира экономики сегодня необходимы каждому вступающему в самостоятельную жизнь.

Не менее значимыми на современном этапе являются знания о сфере политики. В отличие от условий, существовавших полтора—два десятилетия назад, любой гражданин сталкивается с новым явлением — политическим плюрализмом, множественностью партий и партийных идеологий. Возрастание значения *политологии* — науки о политике, об устройстве, распределении и осуществлении власти — определяется тем, что от суммы индивидуальных политических позиций, от сознательного политического выбора граждан зависит судьба России, а следовательно, и собственная судьба. Укрепление демократии в России невозможно без утверждения в сознании большинства населения демократических ценностей, раскрываемых политологией.

С развитием правовой системы страны, закреплением в Конституции Российской Федерации полномасштабного набора прав и свобод человека, с одной стороны, и значимостью сохранения правопорядка в условиях социальной нестабильности, с другой, — растет роль *правовых знаний*, приобщения каждого молодого человека к ценностям права и к опыту позитивного, социально-полезного поведения в правовой сфере.

Сегодня вряд ли у кого-либо вызывает сомнение растущее значение экологической составляющей образования. Обострение экологических проблем требует среди других мер по их разрешению экологически грамотного поведения всех и каждого. Отсюда и необходимость экологизации учебных предметов. Обществоведческое образование не может не включать в себя знания из *социальной экологии*, позволяющие глубже понимать взаимодействия общества и природы.

В условиях, когда все большее признание получает идея культуросообразной школы как школы XXI в., возрастает значение *культурологии*. С учетом того, что все общее образование в школе направлено на передачу учащимся ценностей культуры, культурологические знания позволяют обеспечить полноту понимания культуры, что дает возможность глубже постигать свою культуру, проникать в жизненный мир иных культур. Изучение культурологических знаний создает целостное представление о всей совокупности культурных феноменов, изучаемых в школе; придает гуманитарному образованию относительно завершенный характер.

Изучение каждой из названных социально-гуманитарных наук — задача высшей школы, выпускники которой лишь при условии гуманитарного развития станут интеллигентными людьми. Что касается

средней общеобразовательной школы, то ее учебный план ни в настоящем, ни в обозримом будущем не может в базисной своей части вместить учебные дисциплины, соответствующие всем названным областям научного знания. Между тем эти знания необходимы каждому вступающему в жизнь человеку. Оптимальное решение состоит в том, чтобы представить ученику не самостоятельные науки, как в вузе, а педагогически отобранные знания, *интегрированные в единый курс обществознания*. Такое решение соответствует современным выводам об интеграции гуманитарного знания. В последнее время на страницах научных изданий критике подвергался сугубо дисциплинарный подход, разобщенное развитие всех отраслей гуманитарного знания, ведущее к односторонности познания. В противоположность этому выдвигается идея синтеза, отыскания объединяющего социально-гуманитарные науки начала, что дает возможность представить определенные социальные объекты целостно, всесторонне.

Обществоведческое образование занимает особое место в системе общего образования, выполняя своими средствами те задачи, которые не в состоянии выполнить ни один другой учебный предмет.

В числе общих требований к содержанию образования, выдвинутых Законом "Об образовании", — ориентация на обеспечение самоопределения личности, создания условий для ее самореализации. В отличии от курса технологии, который создает условия для профессионального самоопределения, обществоведение формирует предпосылки для *самоопределения во всей системе общественных отношений:* экономических, социальных, национальных, политических, культурно-мировоззренческих. К таким предпосылкам относятся достаточно полные знания обо всех сферах жизни общества. Самореализация невозможна без представления о возможностях, которые существуют в различных областях и видах человеческой деятельности, а также без самопознания, без оценки своих собственных качеств. Необходимые для этого знания дает обществоведческое образование. Ориентация содержания образования на развитие и совершенствование правового государства предполагает усвоение содержащихся в курсе обществознания знаний о механизмах и задачах социального развития, о системе права и правовом поведении.

Содержащееся в Законе требование способствовать реализации права обучающихся на *свободный выбор мнений и убеждений* побуждает к созданию средствами обществознания важных условий такой свободы: представления о множественности подходов и сложности решения общественных проблем, а также критичности мышления, формулируемой при рассмотрении различных точек зрения на изучаемые в курсе общественные проблемы.

Выдвинутая в Законе задача формирования у обучающегося адекватной современному уровню знаний *картины мира* не может быть решена без комплекса знаний об обществе и человеке, целостность которых обеспечивается интеграцией в курсе обществознания сведений из наук, изучающих различные аспекты развития общества.

Требование Закона об адекватном мировому уровне *общей культуры* реализуется, конечно, всей системой образования, но обществознание призвано внести свой специфический вклад через культурологическую составляющую его содержания, а также путем формирования существенных элементов мировоззренческой, экологической, экономической, политической, правовой, нравственной культуры (научных представлений, способов деятельности, ценностных ориентаций).

Наконец, без обществоведческого образования невозможно в полной мере выполнить требование Закона о формировании гражданина, интегрированного в современное общество. Решение этой задачи предполагает усвоение учащимися *гражданской культуры,* которая включает в себя и политическую, и правовую, и экономическую, и нравственно-патриотическую составляющие. Она охватывает не только взаимоотношения гражданина и государства, но и различные аспекты отношений в гражданском обществе. Все они представлены в содержании обществоведческого образования. Интерпретация гражданского воспитания только лишь как правового образования и воспитания противоречит современным научным представлениям о культуре гражданственности.

Изложенное выше показывает возросшую, по сравнению с предшествующими десятилетиями, значимость обществоведческого образования, необходимость разработки соответствующего учебного содержания. Создание современного курса обществознания потребовало изучения опыта обществоведческого образования в отечественной и зарубежной школе.

Глава1
ОБЩЕСТВОВЕДЕНИЕ В ШКОЛЕ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ, БЛИЖАЙШЕЕ БУДУЩЕЕ

Обществоведение — термин, *объединяющий* все науки об обществе. Среди них социология — наука об обществе как целостной системе, науки о различных сферах жизни общества — экономика, политология, культурология и др., а также наука, изучающая общество в прошлом — история.

В системе образования обществоведением (обществознанием) называют *учебную дисциплину, представляющую разнообразные знания об обществе*, кроме исторических, которые представлены в другом учебном предмете — истории.

Обществоведение изучается с опорой на исторические знания. История изучается с использованием понятий, формируемых в курсе обществоведения. Оба предмета взаимосвязаны, но не заменяют друг друга. В курсе истории изучается прошлое в его конкретном, неповторимом облике; в курсе обществоведения знания об обществе представлены в обобщенном виде и в наибольшей степени обращены к современности. Оба учебных предмета имеют самостоятельную ценность.

Школьное обществоведение — *родовое понятие*, объединяющее частные обществоведческие курсы ("Основы государства и права", "Основы экономики", "Введение в политологию" и т. п.), а также обозначающее интегральные обществоведческие курсы ("Введение в обществознание", "Человек и общество", "Граждановедение" и т. п.). Однако такое понимание школьного обществоведческого образования сложилось не сразу. На разных этапах развития школы учебный предмет "обществоведение" наполнялся различным содержанием.

Сегодня учителям-обществоведам даже с большим опытом преподавания этого предмета едва известна со всеми подробностями и перипетиями история появления в российской школе обществоведения. История эта довольно поучительна. В ней проявились не только противоречия эпохи, но и методические поиски педагогов, без знания которых вряд ли можно понять происходящие в современной школе процессы обновления социально-гуманитарных дисциплин.

§1. Послеоктябрьские поиски нового содержания социальных дисциплин

Особенную важность для современного понимания места обществоведения в школе имеют первые годы советской власти, когда происходило становление этого предмета: с 1917 — до середины 20-х г.г.

Курс обществоведения появился в переломный момент развития школы. Его становление обусловлено потребностями времени, тенденциями развития российской школы предшествующего периода.

Уже к началу XX в. передовая отечественная педагогика обладала развернутой программой преобразований системы обучения и воспитания, вобравший в себя опыт борьбы общественности за обновление школы. Многочисленные педагогические форумы широко обсуждали вопросы совершенствования школы (к этому времени насчитывалось более 200 педагогических журналов). Основные идеи и требования этой программы были следующие: изменение общественного строя, его демократизация как первейшая и непременнейшая предпосылка образовательной реформы, демократизации образования; разгосударствление образования, его демонополизация и деполитизация, широкое привлечение общественности к управлению образованием и деятельности школы, активное участие родителей в этой деятельности; предоставление местному самоуправлению обширных полномочий в школьном деле, в самой школе — автономии; всемерное поощрение частной инициативы в образовании; создание единой школы, единой образовательной системы, с преемственностью всех ее ступеней; содействие развитию национальных школ с правом обучения на родном языке учащихся; отделение школы от церкви, гарантии равенства прав граждан на образование, доступности и бесплатности школы, отмена всех сословных, национальных, конфессиональных и прочих ограничений; обеспечение всеобщего и обязательного начального образования, образования детей с отклонениями в развитии и бездомных детей; введение совместного обучения; свобода преподавания и отмена цензуры школьных учебников, радикальное обновление содержания образования. Представляется, что эта программа предложена совсем недавно, такими актуальными кажутся многие идеи этой реформы.

Реальная педагогическая практика еще до революции настоятельно требовала изменений. Если обратиться к учебным планам дореволюционных российских учебных заведений, то нетрудно заметить, что в них доля предметов социально-гуманитарного цикла невелика. Так, в гимназиях и прогимназиях закон Божий, история

занимали не более 13% учебного времени. Еще меньше (11,5%) времени отводилось на них в планах реальных и коммерческих училищ. Обращает на себя внимание тот факт, что практически не представлены в этих учебных планах предметы, так или иначе обращенные к современности.

Первые декреты советской власти о школе конца 1917—1918 гг., казалось бы, открывали новую, долгожданную эру в жизни российского образования. Они вобрали многое из того, что было накоплено передовой педагогической теорией и практикой дореволюционной России, и получило отражение в реформаторской программе начала XX в. Они опирались на гуманистические и рационалистические идеи, которые содержал в себе марксизм.

Однако уже в первых решениях новой власти о школе были заметны политическая нетерпимость, жесткая партийность в образовании, классовый подход, установка на замену семьи школой и т. д. Образование, по убеждению новой власти, являлось той сферой, в которой и с помощью которой коммунистическая идеология может быть внесена в массовое сознание и продвинута в нем почти немедленно.

Дискуссионный характер в начале поисков путей развития советской школы носил вопрос о соотношении истории и современности. Этот вопрос был напрямую связан с определением характера школы. Мы можем обратиться к оценке ситуации ее свидетелями и непосредственными активными проводниками в жизнь. Характерно даже название одной из работ по этой проблеме "Борьба за обществоведение и школьная практика 2-х лет", вышедшая в 1925 г. Известный методист Б.Н. Жаворонков в своей статье в этой книге пишет, что в борьбе за обновление школы после октября сначала победили приверженцы школы действия или так называемой свободной школы. Это объяснялось естественной реакцией на неприятие порядков старой школы.

В новых условиях поиски обновленного содержания образования происходили силами педагогов и ученых-обществоведов в разных регионах России, носили децентрализованный характер и отражали различные подходы к обновлению содержания обучения.

12 мая 1918 г. основной состав работников ЦК РКП(б) и Совнаркома переехал в Москву. В Петрограде из оставшихся работников Совнаркома был создан Совет комиссаров Союза коммун Северной области (вошли Петроградская, Новгородская, Череповецкая, Олонецкая, Вологодская и Архангельская губернии). Через некоторое время Комиссия из состава Наркомпроса оформилась как Народный комиссариат просвещения Союза коммун Северной области во главе с А.В. Луначарским, который одновременно оставался на посту народного комиссара просвещения РСФСР в Москве.

Поиски нового шли трудно. К началу 1918-19 учебного года Петроградская комиссия экспертов и отдел реформы школы Наркомпроса РСФСР, возглавлявшийся в то время П.Н. Лепешинским, по вопросам режима школы, характера школьных предметов, программ стояли на разных точках зрения. П.Н. Лепешинский накануне нового учебного года так формулировал свою позицию: "... в интересах Единой школы требуется непрерывность в учебном плане. Вместо деления на классы производится группировка по уровню сознания.

Определенные зафиксированные программы излишни, они должны быть примерными, а не безусловными. Преподаватели группируются не по предметам, а по отделам. На всю школу достаточно 3—4 преподавателей. Взамен учебников должны быть справочники для учащих и учащихся и живые беседы. Все эти отвлеченные принципы должны сопровождаться конкретной работой по выработке учебных программ и планов и живым обменом мнений с перифериями, работающими в этом направлении".

Иная точка зрения была ближе к традиционной организации учебного процесса.

Активная работа Наркомпроса способствовала пробуждению массового педагогического энтузиазма.

Учительство раскололось на сторонников и противников новой власти. Уже в июне 1918 г. в Петрограде состоялось заседание большой группы ученых и преподавателей истории. Обсуждался вопрос: "Какой долг накладывает переживаемый момент на русского педагога, в особенности же на преподавателя истории". Совещание обратилось к учителям России со словами о том, что весь русский исторический процесс привел к зияющей пустоте, государственное единство погублено и у народа осталось только "неопределенное этнографическое родство да религиозная общность", авторы обращения утверждали, что спасти Россию может только интеллигенция, так как все классы отреклись от нее. В это же время возникли "Ассоциация научно-педагогических организаций", насчитывавшая свыше 1200 членов и "Научно-педагогическое общество преподавателей истории". О направлении деятельности этих организаций можно судить по документу, в котором говорилось, что "... после кошмарных ударов мировой войны, после великих февральских дней и ... октябрьских прегрешений перед народом интеллигенция идет на подвиг воскрешения родины".

В сложной исторической обстановке 1918 г. в ходе острой борьбы мнений шли поиски основ содержания историко-политического образования и методов его раскрытия. Так, в Петрограде при участии гуманитарной комиссии и Совета экспертов Народного комиссари-

ата Союза коммун Северной области, был составлен учебный план и примерные программы по истории, социологии и истории труда (политической экономии). Эти программы не были по своему содержанию последовательно марксистскими, но они принципиально отличались не только от программ, действовавших в дореволюционной школе, но и от примерных программ, выработанных в 1915 г. комиссией министра народного просвещения П.Н. Игнатьева.

К моменту разработки примерных программ по общественно-историческим дисциплинам (осень 1918 г.) в распоряжении гуманитарной комиссии Наркомпроса и Совета экспертов было несколько документов не только общего характера, но и специально обращенных к постановке историко-политического образования учащихся советской школы.

Накануне учебного года прошел I Всероссийский съезд по просвещению (26 августа — 4 сентября 1918 г.), на котором В.И. Ленин выступил со следующими словами: "Мы говорим: наше дело в области школьной есть та же борьба за свержение буржуазии; мы открыто заявляем, что школа вне жизни, вне политики — это ложь и лицемерие". Это высказывание позднее стало использоваться в борьбе против идеологических противников, а связь с политикой и жизнью стали пониматься как приобщение школьной молодежи к изучению марксизма в единственной версии — ленинской.

Многие ученые-историки и педагоги не разделяли в первые послеоктябрьские годы эту позицию. Активно выступал против политизации школьного дела видный педагог, профессор П.Ф. Каптерев. Он писал: "Среди продолжающейся политической бури между борющимися за господство политическими партиями куда направить педагогу свою школьно-педагогическую ладью?... Первое, что может представиться педагогу в таком положении, это объявить школу учреждением неполитическим, а потому требовать, чтобы политические партии на нее не посягали, оставили ее в покое".

Идея аполитичности школы находила известное распространение в среде интеллигенции. Со страниц педагогических изданий слышались призывы "спасти детей от социального отравления, от ядовитого дыхания современности". Им вторили голоса о том, что "учитель истории — не партийный секретарь. Он не должен принимать сторону той или другой партии... Его задача состоит в исследовании возникновения различных партий совместно со своими учениками".

Между тем позиция партии большевиков постепенно становилась довлеющей, а потом и единственно допустимой. Но все же в 1917—23 гг. еще возможно было высказывание иных позиций без опасения расстаться не только с позицией, но и с жизнью.

В обращении к учителям комиссариата просвещения Союза коммун Северной области от 18 июля 1918 г. говорилось, что в стенах школы не должна иметь места политика в смысле политиканства и агитации. "Но обходить молчанием и скрывать от детей и юношей развертывающиеся перед ними грандиозные события нашей Великой революции было бы нелепо и непедагогично. Поэтому совершенно необходимо знакомить учащихся с основами социального мировоззрения и провозглашенного революцией нового социалистического строя". Обратим внимание на сдержанный характер этой рекомендации.

"Основные принципы единой трудовой школы", принятые Наркомпросом 16 октября 1918 г., провозглашали, что новая школьная реформа "имеет... характер акта борьбы масс за знание, за образованность", что "дело идет о коренной перестройке школы в духе школы подлинно народной". Единство школы предполагало преемственность ее ступеней, равенство образовательного старта, но отнюдь не *унификацию, не однотипность школы. Различие в понимании единства* новой школы сохранялось и в дальнейшем. Оно не могло не сказаться на поисках содержания и формы обучения школьников.

"Положение о единой трудовой школе", утвержденное ВЦИКом 30 сентября 1918 г., предусматривало: широкое участие органов местного самоуправления в школьном деле; развитие частной инициативы в образовании: создание школьного самоуправления и организацию школьных советов, которые включали в себя всех работников школы, представителей учащихся и "трудового населения"; отмену всех наказаний, отметок, экзаменов, обязательных домашних заданий; введение примерных учебных программ и гибких учебных планов применительно к местным условиям; поощрение разнообразия учебников, учебных пособий и т. д. Все это открывало широкое поле для педагогического творчества и экспериментирования в образовании.

Наряду с поисками нового содержания истории и социальных дисциплин в школе появлялись новые учебные курсы. Так, после принятия Пятым Всероссийским съездом Советов первой Советской Конституции вводилось "... во всех без изъятия школах и учебных заведениях Российской республики изучение основных положений настоящей Конституции".

В сентябре 1918 г. на курсах для педагогов в Петрограде нарком просвещения А.В. Луначарский специально посвятил свою лекцию преподаванию истории. В этой лекции особое внимание он обратил на роль истории и социологии в воспитании чувства историчности и ответственности каждого за общее дело, непрерывность и прогрессивность которого доказывает каждому только история.

В 1918 г. были подготовлены Примерные программы по истории, опубликованные в Петрограде. В объяснительной записке говорилось о том, что преподавание истории в единой трудовой школе ставит своей задачей дать учащимся в возможно более наглядной и доступной форме представление о сущности исторического процесса, прививать им навыки и умения самостоятельно разбираться в явлениях прошлого и подготовить их к правильному уразумению явлений и фактов современной жизни. На изучение истории отводилось по 3 часа в неделю в течение каждого из 4 лет обучения. Предполагалось изучение событий от первобытности до русской революции.

Программы по истории не были едиными. До 1919 г. каждая школа имела право создавать собственные программы, однако многие из них содержали мало новизны. Основная масса учителей старой школы предпочитала работать по старым программам, которые вовсе не учитывали запросы и интересы детей.

С 1919 г. в крупных городах стали создаваться программы по истории. В них в противовес старому подходу к истории преимущественно включался материал по истории культуры. Наряду с историей культуры создавались программы по ряду общественных дисциплин (политической экономии, истории социализма и др.). Тем не менее большинство программ хронологически охватывало период до конца XVIII в., и учащиеся, оканчивавшие школу, не получали знаний о современности. А курсы по общественным дисциплинам не имели целостных программ, строились как фрагментарные и нередко были довольно случайными по отбору содержания.

Одновременно с примерными программами по истории были разработаны и в начале 1919 г. опубликованы опытные примерные программы по обществоведению. Это были первые в истории советской школы программы по теоретическому предмету социологического характера для двух последних классов школы второй ступени (8 и 9). Предмет состоял из курса истории труда (политической экономии) и социологии. Всего на предмет отводилось 144 часа. В 8 классе предполагалось изучить историю труда от "первобытного коммунизма до империализма". В первом полугодии 9 класса предлагалось изучать вопросы политэкономии эпохи империализма[1].

Примерная программа в качестве основных задач курса истории труда выдвигала следующие: дать учащимся общую мировую схему ступеней развития современного экономического строя, т. е. формы

[1] Примерные программы по социологии и истории труда (политической экономии) комиссариата народного просвещения Союза Коммун Северной области. Петроград, 1919.

развития производственных отношений; выяснить законы развития современного экономического строя, который должен сменить старый. В этой же объяснительной записке учителей ориентировали на то, что "преподавание истории труда должно вестись таким образом, чтобы учащиеся по возможности принимали непосредственное участие в анализе эмпирического материала, в образовании понятий и построении законов. Достичь этого можно, с одной стороны, путем ведения урока в форме собеседования и, с другой стороны, при помощи рефератов, разрабатываемых дома и критикуемых учащимися в классе". Под критикой здесь понималось дискуссионное обсуждение.

Программа содержала списки обязательной и рекомендуемой литературы. В обязательном списке были представлены и пособия для преподавания, и для реферирования. К числу обязательных отнесены 24 крупных работы и исследования, в том числе "Антидюринг" Ф. Энгельса, "К критике политической экономии" К. Маркса, "Империализм как высшая стадия капитализма" и "Государство и революция" В.И. Ленина. Кроме того в этот перечень входили работы К. Каутского, курс политической экономии А.А. Богданова и И.И. Скворцова-Степанова и другие.

Та часть курса, которая называлась социологией, была рассчитана на 57 учебных часов в выпускном 9 классе, должна была синтезировать естественные, исторические и политико-экономические знания учащихся и опираться на приобретенные к началу второго полугодия 9-го, класса навыки социального мышления. Курс, состоявший из 7 тем, предварялся обширной объяснительной запиской с подробным анализом идейного содержания курса и методическими указаниями, а также списком литературы как ко всему курсу, так и к отдельным темам. В программе отмечалось, что изучение курса должно "завершить развитие у учащихся умения ориентироваться в разнообразных явлениях окружающей жизни и способствовать выработке научного понимания мира". Методы преподавания школьного курса социологии должны "по возможности точно соответствовать методам социологического исследования, дабы учащиеся не были вынуждены что-либо принимать на веру, но вместе с преподавателем участвовали бы в процессе образования социологических выводов на основе конкретного материала.

Для этой цели безусловно следует избегать априорных суждений, хотя бы и подтверждаемых примерами; гипотезу следует считать возможной лишь при указании на ее вспомогательный характер; необходимо главным образом придерживаться индуктивного исследования сырого материала". Предлагалось также широкое использование реферирования и собеседования.

Можно с уверенностью утверждать, что примерные программы по обществоведческим курсам не учитывали реальных возможностей учащихся, никак не соотносились с возможностями школы обеспечить учеников текстами монографий и подготовленностью учителей и учеников к изучению нового предмета. Тем не менее первая попытка введения в школе теоретического общественно-политического курса свидетельствует о признании необходимости дать школьникам социологические и политические знания. Заслуживает высокой оценки мысль авторов программы о том, чтобы методы науки в своей логике стали и методами их преподавания в школе. Убежденность ученика должна была стать результатом работы его собственной мысли. Ориентация на самостоятельную работу с книгой, выявление личного отношения к изучаемым вопросам путем обсуждения ученических рефератов делала ставку на привитие умения отстаивать и защищать свою точку зрения. На наш взгляд, этот подход программы к развитию самостоятельности и активности школьников может быть оценен положительно, хотя в дальнейшем в условиях одностороннего изложения материала, господства в содержании единой точки зрения дискуссионные методы нередко только декларировались.

Характеризуя поиски этого периода спустя несколько лет, Н.К. Крупская в докладе на I Всероссийской конференции преподавателей русского языка и литературы, отмечала: "После Октября перед советской школой встали новые задачи. Цели обучения, цели воспитания были поставлены совершенно по-иному. Вся школа должна была служить задачам воспитания нового человека, вооружения его знаниями. Для осуществления этих целей требовали пересмотра содержания все предметы преподавания. И, конечно, требовало пересмотра содержание преподавания и обществоведения. Всякий понимал, что преподавать обществоведение по-старому немыслимо, что нужно вложить новое содержание. Сначала все внимание было приковано к тому, как построить эти программы по обществоведению, как ввести в них достаточное освещение всех событий с марксистской точки зрения, как увязать историю с современностью, как указать, что история служит для более ясного и отчетливого понимания современности. Задача заключалась в том, чтобы указать, как надо увязать экономику с политическим строем, дать картину революционной борьбы, дать картину развития человечества. И так как в старом обществоведении все эти вопросы — вопросы экономического развития, вопросы политического развития — или вовсе не освещались, или освещались вкривь и вкось, то на них было обращено главное внимание, а вопросы литературы отступили несколько на задний план".

§ 2. Обществоведение 20-х годов

Важной вехой в становлении обществоведения стали программы единой семилетней школы 1921 г. Они были составлены специалистами, наполнены новым содержанием, но оказались мало приспособленными для школ.

Именно в этих программах впервые появился термин "обществоведение". Программы 1921 г. строились на основе тезисов о школьном строительстве, подготовленных при участии Н.К. Крупской и принятых научно-педагогической секцией ГУСа (Главного Ученого Совета) 4 июля 1921 г.

В тезисах о школьном строительстве был поставлен вопрос о сущности трудового характера новой школы, об основном "стержне" преподавания, под которым понималось теоретическое и практическое изучение экономической жизни и экономического строительства своей страны. Поиски такого стержня привели к *выделению в качестве таковою трудовой деятельности людей.* Следует отметить, что Н.К. Крупская вкладывала в понятие "трудовая деятельность" довольно широкий смысл: "Чтобы изучить трудовую деятельность людей, необходимо изучить объект этой деятельности — природу и ее силы, затем необходимо изучить способы воздействия на природу (технику) и, наконец, субъекта этой деятельности — человека. Надо изучить его как члена животного царства и как члена человеческого общества, изучить его физические потребности и потребности социальные. А чтобы понять эти последние, надо представить себе так сказать анатомию и физиологию современного общества, знать, как оно возникло и развивалось и куда идет.

Мы берем за основу изучения трудовую деятельность людей потому, что она обуславливает собою весь общественный уклад, мы берем это изучение за основу потому, что в нашу эпоху всем необходимо иметь ясное представление о ней".

В декабре 1920 г. прошло совещание по народному образованию. На нем выяснилось, что по материально-экономическим причинам приходится переходить на семилетку вместо девятилетки. Перед Наркомпросом встала необходимость пересмотреть программы в целях их сокращения.

Программы 1921 г. были составлены специалистами, их подготовка была поручена научно-педагогическим институтам. Идея состояла в том, чтобы уплотнить материал и построить программы иначе, чем они строились прежде. Была сделана попытка сломать привычную схему программ по истории и приблизить их к социологическому пониманию и тематическому расположению материала.

Курс обществоведения строился на основе социологического понимания структуры общества, и материал в нем располагался не хронологически, как в истории, а тематически. Формулировка цели в этой программе была следующая: "... изучение обществоведения ставит целью дать не только фактически обоснованное и конкретное представление о закономерности развития общества, но также и навыки в научной работе в пределах ее достижимости для различных возрастов школы в области осознания окружающей современной жизни, чтобы по мере проработки курса открывалась учащимся возможность все глубже понимать закономерности разных перемен, которые поражают ненаучный взгляд, в то время как наука помогает осязать подлинную закономерность хода истории процесса, благодаря этому у учащихся разовьется общественная сознательность, и они будут подготовлены стать сознательными активными членами общества".

На формулировке целей сказалось понимание знаний, характерное для воспитывающего обучения, сторонники которого считали, что достаточно иметь знания, чтобы стать активным и деятельным членом общества. Не говоря о том, что перед школой ставилась абсолютно нереальная задача в семилетке дать ученикам навыки научной работы. Сама идея вооружать учеников пониманием закономерностей перемен в современной им жизни — задача явно неразрешимая в условиях неполной средней школы.

В книге "Основные вопросы преподавания истории в школе II ступени" поднимался ряд проблем: "Что необходимо знать ученику трудовой школы? — организацию жизни общества. Откуда он может это узнать? Отчасти от истории, а главным образом, из наблюдений над окружающими общественными явлениями. Наблюдений, проверяемых с помощью методов и данных общественных наук. Поэтому надо или историю как предмет школьного обучения пронизать обществоведческой точкой зрения, как в программе 1921 г., или расстаться с историей, как с самостоятельным предметом преподавания в школе... а взять из нее только то, что может дать учащимся понимание хода исторического процесса в направлении к современности".

Известный методист начала 20-х гг. М.Н. Коваленский доказывал, что как по причинам чисто техническим (непомерная громоздкость систематического курса истории, многие части которой учащимся все равно не нужны и плохо ими усваиваются), так и по принципиальным (необходимость лабораторного метода при изучении истории, так как при иных методах учащиеся не научаются самостоятельно разбираться в историческом материале), нужно отказаться раз и навсегда от прохождения в школе истории от Адама и ограничиться только тем, что существенно необходимо.

Позиция М.Н. Коваленского отразилась в программе 1923 г. В объяснительной записке к этой программе говорилось, что комплексный метод признается перспективным для развития школьных программ. Он по-разному реализуется на первой и второй ступенях школы. На первой ступени это достигается путем общих тем и общих экскурсий. На второй ступени на смену им должны придти выработка единого цельного миросозерцания и трактование каждого предмета как частички, овладеваемой, изучаемой учеником единой целостной человеческой культуры.

Наряду с преподаванием обществоведения в 1923 г. циркуляром Главного Ученого Совета в старших классах школ, где обществоведение не было поставлено на должную высоту, вводилась политграмота. Темы для изучения были следующие: крестьяне и помещики; рабочие и капиталисты; развитие капитализма и социализма; февральская и октябрьская революции; 5 лет существования рабоче-крестьянской власти; современная политика партии в РСФСР[1].

В теории и практике школы начала 20-х гг. было различное понимание самого существа нового предмета — обществоведения. Вопрос ставился так: обществоведение — это наука или комплекс знаний, необходимый школе из педагогических соображений?

Автор объяснительной записки программы 1921 г. Н. Тарасов стоял на точке зрения, что это самодовлеющие отрасли общественного знания: экономика, право и история, объединенные в цельную дисциплину — обществоведение.

Другие авторы считали, что не следует вводить в школу несуществующую науку. Если же понимать под обществоведением социологию, то эта абстрактная наука недоступна для учащихся семилетки. Они полагали, что для трудовой школы целью является подготовка борца и строителя нового общества, т. е. человека, который познакомился с тем, что представляло из себя старое общество и что должно представлять из себя новое. Отсюда обществоведение необходимо в школе вместо истории культуры. Вместо раскрытия исторического процесса в его конкретном содержании для выяснения его закономерностей они предлагали анализ данного общественного состояния для сравнения с былым, чтобы вести борьбу с этим последним.

Программа 1921 г. предлагала порядок распределения материала о жизни общества по новой схеме и давала развернутый конспект для отдельных частей целого комплекса обществоведческих знаний, построенного на едином основании.

Анализ программы 1921 г. показывает, что это был своего рода компромисс между старой и новой школой. Для второго и третье-

[1] Программа по обществоведению. 1923. // Новые программы для единой трудовой школы. М., 1923. Вып. IV.

го года обучения программа предлагала не хронологический подход, а новый — комплексный, тематический. Во второй ступени сохранялся хронологический подход к изучению общества. При ближайшем рассмотрении программа по обществоведению мало отличалась от программы по истории, только на седьмом году обучения вводились некоторые начала политэкономии, а также истории экономики и экономических учений.

Программа 1921 г. оказалась нежизнеспособной из-за академизма и перегруженности материалом. По традиции, специалисты, которые привлекались к составлению программ, стремились включить в нее все содержание каждой науки, которое представлялось им необходимым, при этом объем никак не соизмерялся с возможностями учащихся. В сочетании с методами преподавания, предполагавшими самостоятельное изучение учащимися источников и пособий для ознакомления с методом наук, предложенные программы оказывались перегруженными и нереальными. К работе по таким программам оказались не готовыми не только учащиеся, но и учителя.

Поскольку эти программы еще не были строго обязательными, то на местах продолжало развиваться педагогическое творчество.

Становление нового содержания социально-гуманитарного образования сопровождалось оживленными дискуссиями. В конце 1922 — начале 1923 г. на страницах журнала "На путях к новой школе" развернулась дискуссия о целях новой школы. Главное разногласие участников дискуссии было связано с тем, как понимать взаимоотношение школы и государства в определении целей. Многие участники спора высказывались против того, чтобы цели задавались школе извне, поскольку такая практика есть не что иное, как посягательство на свободу ребенка. Наиболее распространенными были взгляды на цель обучения как на создание условий для развития индивидуальности, выработки творческой личности, освобождение ее творческих сил, идеал гармонического воспитания — идеал, который принадлежит будущему.

В заявлении "Ассоциации научно-педагогических ассоциаций" утверждалось, что ее члены "принимают школу как государственное учреждение, стоящее вне политических программ".

Еще одно любопытное мнение высказывал сторонник свободной школы К.Н. Вентцель. В статье "Задачи молодого поколения" он писал, что все партии выражали и выражают интересы только взрослого населения, поэтому поддерживают "тиранию взрослых" над молодым поколением. Он призывал учащихся к освобождению "от всех видов педагогического порабощения", к объединению и образованию "интернационала учащихся", который напишет на своем знамени: "Дорогу ребенку и вообще молодежи!" Свое воззвание он закан-

чивает словами: "Только педагогическая революция может сделать прочными завоевания всех других революций". Официальную точку зрения в дискуссии высказала Н.К. Крупская "... Пролетариат смотрит на школу как на средство воспитать поколение, способное положить конец классовому господству. Цели буржуазного государства ведут к подавлению личности громадного большинства детей, к закабалению их сознания, эти цели идут вразрез с интересами молодого поколения; цели, которые ставит школе рабочий класс, ведут к расцвету личности каждого ребенка, к расширению его кругозора, к углублению его сознания, к обогащению его переживаний, цели идут по линии интересов молодого поколения".

Обращает на себя внимание тот факт, что цели все-таки ставятся школе извне, они определяются властью, носят узко классовый характер, являются идеологически детерминированными. Об этом в одной из лекций, прочитанных в 1920 г., А.В. Луначарский говорил, что "аромат классовости умеет тончайшим образом забираться даже в самые, казалось бы, недопустимые уголки науки, вплоть до математики". Что же касается общественно-исторических наук, то они "представляют собой ту часть человеческих знаний, в которой беспартийность и аполитичность совсем немыслимы".

Итак, обновление содержания школьного обучения, которое советская власть считала совершенно необходимым, происходило, во-первых, с позиции марксистской схемы общественного развития, во-вторых, на основе комплекса, в центре которого — трудовая деятельность людей.

Официальные органы, руководившие школьным делом и вырабатывавшие школьную политику, все активнее пытались влиять на ход дела.

Власть все более брала под свой контроль содержание образования (единые схемы программ, единый объем знаний, единые требования).

К концу 1922 г. были разработаны общие схемы программ единой трудовой школы I ступени, первого концентра II ступени. 5 марта 1923 г. Коллегия Наркомпроса приняла их как основу для дальнейшей разработки программ. Программы были построены по схеме, в которой весь учебный материал располагался по разделам: природа, ее богатства и силы; использование этих богатств и сил человеком; общественная жизнь. Материалы этих разделов объединялись общими комплексными темами. Программы были разработаны в двух вариантах: для городских и сельских школ I ступени. Причем оба варианта должны были дать единый объем знаний. В 1924 г. были изданы программы для всех 4 лет обучения в I ступени. В них был особо указан объем знаний по обществоведению, природоведению, математи-

ке, родному языку. Переход на новые программы во всех школах I ступени предлагалось осуществить Постепенно ,в течение трех лет, к 1926/27 г.

Программа по обществоведению была опубликована в 1925 г. В объяснительной записке отмечалось, что "... задача обществоведения – дать учащимся в более или менее закругленном виде основы общественного мировоззрения, уменье ориентироваться в окружающей среде и бороться во имя своей общественной идеологии. Точнее говоря, учащиеся должны получить достаточно четкое коммунистическое воспитание и в меру своего разумения понимать и знать основные задачи, решаемые Союзом Республик в условиях жесточайшей борьбы с капиталистическим миром за социализм. Рядом с этим они должны научиться участвовать в коллективном разрешении этих задач на основе знания живых конкретных условий нашей современной действительности, понимая в то же время изменчивость этой действительности, темп и закономерность развития общественных явлений..."

Программа 1925 г. строилась с учетом разнообразия условий в разных районах страны, она допускала некоторое разночтение при сохранении общей схемы в изучении конкретных тем. Схема программы выглядела следующим образом:

В начале пятого года обучения изучалось крестьянское хозяйство: (крестьянские хозяйства, коллективное хозяйство, совхозы; от крепостного хозяйства до капиталистического в деревне; город как центр обрабатывающей промышленности; ремесло; кустари и мануфактура; фабрика как основная форма современного производства; развитие капитализма в России после отмены крепостного права; город и деревня и их смычка в хозяйственном и культурном отношении).

Шестой год отводился изучению вопросов: связь города и деревни (рынок, кооперация). Развитие капитализма в XIX в. в Европе (динамика развития отдельных отраслей промышленности, транспорта, сельского хозяйства, текстильной, металлопромышленности, топливной промышленности). Классовая борьба и государственные формы. Народное хозяйство в СССР в целом. Советский строй. Производственные и культурные задачи нашего района.

На седьмом году предполагалось изучение развития мирового хозяйства (мировое разделение труда и природных сил; международная торговля и пути сообщения; мировое разделение труда, мировое производство, формы международных связей на основе капиталистических производственных отношений; главные хозяйственные области мира). Империализм и борьба классов (экономическое развитие Европы и Америки в последние десятилетия XIX в. и импери-

алистическая политика, II Интернационал, империалистическая война, Версальский мир и его последствия, Октябрьская революция, диктатура пролетариата, годы революции. Коммунистический интернационал и развитие мирового революционного движения, советский строй как переходный от капитализма к коммунизму (гибель капитализма, коммунизм, пути строительства СССР).

В объяснительной записке к программе 1925 г. определялись задачи и особенности изучения в обществоведении вопросов экономики. Предлагалось в основном ограничиваться конкретно-описательным рассмотрением материала, обобщения делать на основе конкретных наблюдений.

Наряду с этими экономическими вопросами в обществоведение входили экономическая география, экономическая политика, советское право и военное дело. Как и вопросы экономики, все эти направления изучения предполагалось увязывать с конкретной жизнью страны, района, школы. Для них также характерно выделение классовой борьбы, классового характера государства и права.

Следующим шагом на пути рождения обществоведения стала программа 1927 г. В объяснительной записке к ней задачи определялись весьма недвусмысленно:

— подвести учащихся к пониманию классовой борьбы, происходящей в период развертывания социалистической революции;

— уяснить место Советского Союза в этой борьбе и интернациональный характер Октябрьской революции и послеоктябрьской борьбы и строительства;

— ввести учащихся в задачи социалистического строительства;

— учащиеся должны на школьной скамье уметь посильно участвовать в осуществлении этих задач вместе с широкими массами рабочих и крестьян.

Нетрудно увидеть, что все эти задачи направлены на активное постижение современных проблем. Для этого программа требовала "осветить, что понимается под современностью (по-марксистски), рассматривать современность в исторической связи с тем, что определяет характер современности, т. е. с предшествующим периодом развития общества, так и в связи с тем, куда исторически направляется и куда сознательной волей пролетариата должно быть направлено развитие общества... С другой стороны, эта же постановка задач обществоведения в некоторой степени является критерием для отбора соответствующего исторического материала. Необходимость связи между историей и современностью в обществоведении заставляет высказаться против раздельного преподавания исторической части и части,

[1] Объяснительная записка к программе по обществоведению 1-го концентра II ступени. // На путях к новой школе. 1925, № 3. С. 94.

освещающей современность в обществоведении, т. е. против выделения истории в самостоятельный курс — во всяком случае для возраста 12–15 лет..."[1] Схема программы осталась практически без изменений по сравнению с 1925 г.

Программы 1927г. стали первыми обязательными программами для всех школ РСФСР. Одновременно всвете выходили рабочие книги по обществоведению, впервые приспособленные к утвержденным программм. Программно-методическая документация 1927г. устраняла разнобой в содержании и методах обучения, она жестко определяла круг и систему необходимых для учащихся знаний. По сути дела, она завершает период самостоятельного поиска педагогической общественности.

Итак, в истории "борьбы" за обществоведение на протяжении первых пяти лет новой власти выделяются три этапа. В 1917–1920 гг. в школах I и II ступени предполагалось изучение истории и некоторых общественных наук. В 1921 г. в школах-семилетках предполагалось изучение обществоведения (по существу, мало изменившийся курс истории под новым названием). И с 1923 г. учащиеся школы I ступени изучали пропедевтически, а во второй ступени — по двум концентрам знания об общественной жизни, причем под последней в программах 1923 г. подразумевались сведения, ориентированные на современность, приближенные к современности.

С конца 20-х гг. режим все более обнажал свою суть. Это не могло не сказаться на образовании, которое все сильнее вдавливалось в прокрустово ложе унификации.

Уже "Устав единой трудовой школы", утвержденный 18 декабря 1923 г., отменял некоторые прежние вольности, в частности свободу в разработке учебных программ (теперь объем и содержание образования определялось программами, издаваемыми Народным комиссариатом просвещения), ужесточил систему управления школой, твердо заявляя, что все школы должны быть государственными, что существование частных школ не допускается.

§ 3. Общественные дисциплины в 30–50-х годах

30-е годы стали годами завершения процесса создания тоталитарного государства. Безудержный произвол сталинской диктатуры, грубейшие нарушения законности нуждались в политическом при-

[1] См. Наркомпросс РСФСР. Научно-педагогическая секция ГУСа. Программы и методические записки единой трудовой школы. Вып. 3, 1 концентр городской школы 2 ступени. М.–Л., 1927.

крытии, которое представляло бы сложившуюся систему более привлекательной. В этих условиях была принята Конституция 1936 г. Несмотря на то что многие ее положения противоречили политической практике тех лет, Сталин пошел на принятие этого документа и дал ему свое имя.

Конституция, отменившая ограничения политических и гражданских прав по классовому признаку, вводившая всеобщие, равные, прямые выборы при тайном голосовании, провозгласившая социально-экономические права граждан, давала возможность усилить пропагандистские тезисы о государстве трудящихся и для трудящихся, об успехах социализма на фоне кризиса капитализма.

Было организовано широкое изучение Конституции, доклада И.В. Сталина "О проекте Конституции Союза ССР", в котором говорилось, что сознание итога побед народов СССР "вооружает духовно наш рабочий класс, наше крестьянство, нашу трудовую интеллигенцию". После принятия Советской Конституции 1936 г. в учебный план школы была введена новая обществоведческая дисциплина. Распоряжением Совета Народных Комиссаров СССР от 1 февраля 1937 г. "в целях изучения основ советского строя учащейся молодежью, готовящейся встать в ряды сознательных и активных строителей социалистического общества", с 1937/38 учебного года вводилось преподавание Конституции Союза ССР в качестве самостоятельного предмета в 7-м классе средней школы. В этом классе он преподавался до конца 50-х гг. Были изданы учебное пособие "Конституция СССР" и методические пособия для учителей.

В новом курсе предусматривалось изучение понятий об общественном и государственном устройстве СССР, о классах, государстве, праве, об основных правах и обязанностях советских граждан. Особый акцент делался на изучении обязанностей советского гражданина, записанных в Конституции, что рассматривалось как могучее средство формирования нового общества. При изучении курса учащиеся должны были получать, как говорилось в методическом пособии, целостную, стройную систему взаимосвязанных понятий, дающих учащимся глубокое понимание основ советского социалистического строя.

Учителю предлагалось приводить примеры из жизни и деятельности отдельных людей, учреждений и предприятий Советского Союза, статистические данные, законодательные акты, материал из курса истории, а также примеры из жизни народов зарубежных стран. Однако подчеркивалось, что примеры должны быть не случайными, а помогающими раскрыть сущность того или иного общественного явления, важнейшие признаки понятия; эти примеры должны были служить "задачам коммунистического воспитания

подрастающего поколения". Среди таких фактов привлекались и примеры из жизни родного края "для иллюстрации различных положений курса".

В 1955 г. вышла книжка об использовании на уроках Конституции СССР периодической печати. Газетные и журнальные статьи было рекомендовано использовать в качестве источника ярких, хорошо запоминающихся фактов и примеров как "радостной, счастливой жизни народов СССР и стран народной демократии, так и мрачной действительности из жизни трудящихся капиталистических стран". Рекомендовалось проводить экскурсии на местные предприятия и в учреждения, встречи со знатными людьми.

Особое внимание уделялось изучению текста Конституции. Представляет интерес такая установка: такие статьи Конституции, как 1, 2, 4, 12, определяющие важнейшие черты общественного устройства Советского Союза, учащиеся должны знать дословно, а содержание других наиболее важных статей учащиеся должны уметь передать словами, близкими к тексту Конституции. Большое значение придавалось словарной работе, объяснению терминов, новых слов.

Важное место на уроках Конституции занимали идеи, содержавшиеся в выступлениях руководителей страны. Например, после выхода работы И.В. Сталина "Экономические проблемы социализма в СССР" учителям были предложены рекомендации о том, как освещать в курсе Конституции СССР "вопрос об основном экономическом законе социализма". Намечалось его изучение на полутора десятках уроков, но без использования терминов: "объективный закон", "основной экономический закон". Эта задача решалась с привлечением цитат из работ И.В. Сталина, статей Конституции, статистических данных о промышленном и сельскохозяйственном производстве, писем о благосостоянии трудящихся, опубликованных в газетах.

Закрепление основного содержания ряда уроков рекомендовалось осуществить с помощью таблиц "Две системы хозяйства" с двумя колонками "Социалистическая система хозяйства" и "Капиталистическая система хозяйства". Две системы противопоставлялись по линиям сравнения: власть, собственность, цель производства, распределение, характер развития, наличие и отсутствие эксплуатации трудящихся.

Примечательно, что практически все вопросы к учащимся были ориентированы на воспроизведение того, что школьники выучили: что говорится в директивах съезда партии? какие решения приняты? каковы цели планирования? и т. п. Вопросы, требующие размышления, самостоятельного умозаключения, не предлагались.

В 1958 г. было принято решение о переносе курса "Конституция СССР" из 7-й в 10-й класс. В Постановлении ЦК КПСС по данному вопросу говорилось, что это сделано в целях улучшения коммунистического воспитания учащихся и подготовки оканчивающих среднюю школу к активному участию в общественно-политической жизни страны. Было установлено, что курс "Конституция СССР" в выпускных классах должен знакомить учащихся не только с Основным законом Советского государства, но и с некоторыми сведениями из гражданского, трудового, колхозного, семейного, уголовного права. Предусматривался выпуск учебников, научно-популярной литературы для внеклассного чтения учащихся.

Методические рекомендации, предложенные в 1959 г. учителям, ориентировали с учетом изменения возраста и подготовленности учащихся, изучающих Конституцию не в 7-м, а в 10-м классе, на более глубокую, чем ранее, проработку изучаемых вопросов. Широко привлекались наряду с Основным законом, материалы партийных съездов, партийно-правительственные постановления. Открылась возможность широко оперировать накопленными учащимися к выпускному классу историческими, географическими знаниями, привлекать материал художественной литературы. Новым в школьной методике стал опыт использования на уроках в ряде школ задач по трудовому праву. Отмечалось, что решение таких задач способствует сознательному, прочному усвоению знаний, выработке умения оперировать этими знаниями на практике.

В 1947 учебном году школьный учебный план пополнился двумя новыми обществоведческими дисциплинами. Официальное сообщение в "Учительской газете" гласило, что "ЦК ВКП(б) признал совершенно ненормальным, что в средних школах не преподаются логика и психология". Были выпущены учебники, намечены меры по подготовке преподавателей. Действительно, для нового советского поколения преподавателей содержание вновь введенных дисциплин было незнакомым и достаточно сложным. Так например, учебник логики для средней школы, изданный в 1947 г., содержал темы: предмет и задачи логики; основные законы логического мышления; о понятии; определение и деление понятий; суждение; о выводах вообще; о силлогизме; условный и разделительный силлогизмы; индукция; методы индуктивного исследования; гипотеза, аналогия; о научном методе и научной системе; о научном доказательстве; логических ошибках.

Изучение названных вопросов формальной логики, сопровождаемое логическими упражнениями, приложенными к учебнику, могло бы усилить общеобразовательную подготовку учащихся. Однако из-за, в силу отсутствия квалифицированных специалистов науч-

ный уровень преподавания логики, как и психологии, был невысок. В середине 50-х гг. в ходе борьбы с перегрузкой школьников логика и психология были исключены из учебных планов школы.

§ 4. Обществоведческое образование в 60—80-х годах

В годы, названные периодом "оттепели", в учебный план школы был введен новый обществоведческий курс. На нем лежала печать противоречивого развития тех лет. В то время произошел поворот в политическом курсе руководства страны, главной вехой которого стал XX партийный съезд. В стране происходили демократические перемены. Впервые была сказана правда о преступлениях сталинского режима. Миллионы узников были освобождены из лагерейы либо реабилитированы посмертно. Были осуждены массовые репрессии, сняты необоснованные обвинения с народов, подвергшихся изгнанию с исторических мест проживания. Активизировалась деятельность коллективных органов власти. Были приняты меры по улучшению работы с обращениями граждан в руководящие органы. Однако демократические преобразования были непоследовательными, ограниченными. Они не затронули основ власти партийной бюрократии, не вели к демонтажу административно-командной системы. Нарушения законности были преодолены далеко не полностью. И хотя новая партийная программа провозглашала переход от диктатуры пролетариата к общенародному государству, половинчатые реформы не могли привести к подлинному народовластию.

Реформы осуществлялись и в системе народного образования. Одной из серьезных проблем были в те годы отрыв школы от жизни, неподготовленность выпускников к практической деятельности. В этих условиях все острее ощущалось и отсутствие в школе учебных курсов, которые ориентировали бы учащихся в современном обществе, внутренней и внешней политике руководства. Удовлетворить назревшие потребности широкого обращения к современности и призваны были два новых курса: новейшая история и обществоведение.

Особенностью последнего было то, что его становлением руководили непосредственно партийные органы, рассматривая его как важное средство идеологического воспитания молодого поколения. Постановление ЦК КПСС по этому вопросу, принятое 25 апреля 1960 г., называлось "О введении курса "Основы политических знаний" в средних школах и средних специальных учебных заведениях и о подготовке учебника по этому курсу". Подготовленный проект программы предлагалось обсудить среди преподавателей и научной общественности, переработать его с учетом замечаний

с мест и представить в ЦК КПСС. Одновременно в духе тех лет, задавалась четкая направленность создаваемого курса и учебной книги, излагающей его содержание: "Главная задача учебника — раскрыть торжество марксистско-ленинских идей в исторической практике человечества, всемирно-историческое значение Великой Октябрьской социалистической революции, образования мировой системы социализма, полной и окончательной победы социализма в СССР и вступления Советского Союза в период развернутого строительства коммунистического общества".

Три года велось экспериментальное преподавание курса. В начале 1963 г. он был введен в выпускных классах всех средних школ, но называться он стал "Обществоведение", а не "Основы политических знаний", как это планировалось ранее. На структуру и содержание учебной программы решающее влияние оказало принятие в 1961 г. Программы партии, которую называли тогда "Программой строительства коммунизма". Первая тема курса давала представление о теории, которая была обоснованием строительства коммунизма. Вторая характеризовала социализм (т. е. советское общество) как "первую фазу коммунизма". Третья была посвящена партии — "руководящей и направляющей силе советского общества". В четвертой раскрывались "пути постепенного перерастания социализма в коммунизм". Завершался курс пятой темой — "XX век — век торжества коммунизма". Курс, таким образом, последовательно пропагандировал партийную идеологию.

Вместе с тем на процессе становления курса не могли не отразиться те противоречивые явления, которые происходили в стране, а также в общественных науках. Выдвижение идеи "общенародного государства" сопровождалось демократическими, самоуправленческими тенденциями в социальном творчестве начала 60-х гг.: создание добровольных народных дружин по охране общественного порядка, товарищеских судов, родительских комитетов в школах, домовых комитетов. Однако уровень компетенции этих органов не шел ни в какое сравнение с мощью незыблемой командно-административной системы.

Начался процесс "десталинизации" общественных наук, наметился сдвиг к позитивному изменению их статуса. Предпринимались попытки найти новые подходы к познанию общества, человека, осуществлялся критический анализ собственного потенциала в контексте общественной практики. Восстанавливался творческий облик исследовательских центров. На некоторое время расширился доступ к архивам. Общественные науки пришли к осознанию приоритетной значимости темы человека, в ходе работ упор делался на интересы личности. Однако существенной демократизации иссле-

довательских процессов не происходило. Научные поиски имели жесткие идеологические рамки, перемены в области обществознания не были глубокими и устойчивыми. Чем дальше от XX съезда, тем ограниченнее в своих возможностях была общественная наука.

Учителя обществоведения жили и работали не в вакууме, а в реальной обстановке того времени. Они, так же как и ученики, были включены в те процессы, которые происходили в обществе, испытывали воздействие идейной атмосферы того времени. Как и вся интеллигенция, учителя-обществоведы поддержали курс XX съезда, восприняв его как начало демократических перемен в стране. Они чувствовали себя намного свободнее, чем раньше, в разработке содержания уроков, привлечении дополнительного материала, выборе форм и методов обучения.

В первые годы преподавания обществоведения творчество учителей выдвигало новые для школы формы и методы учебно-воспитательной деятельности. Особое значение имело то, что введение курса совпало с проводившейся в те годы работой по организации производственного обучения. Наблюдение реальных перемен, происходивших в жизни, задания, носившие характер микроисследования, уроки, проводимые на предприятиях, опора при изучении ряда тем на производственный опыт учащихся — все это не позволяло свести новый предмет к набору абстрактных формул.

Вот некоторые вопросы, которые предлагались учащимся одной из уральских школ при изучении экономики базового предприятия — обувной фабрики: содержание годового плана фабрики; валовая продукция, ее качество; производительность труда; снижение себестоимости; фонд заработной платы; трудовой договор и коллективное соглашение на фабрике; хозрасчет; связи фабрики с другими предприятиями страны; как определяется рост производительности труда, каковы резервы ее роста; из чего складывается себестоимость продукции; каковы пути снижения себестоимости; чем обусловлен систематический пересмотр технических норм; формы оплаты труда рабочих на фабрике; как влияет на оплату труда квалификация рабочего, его трудовой стаж; действующая тарифная сетка на фабрике; рационализация и изобретательство на фабрике; режим экономии; как осуществляется технический прогресс на фабрике и т. д.

В отличие от экскурсий на "образцовые предприятия" включение в производственную деятельность на шефствующем предприятии позволяло учащимся видеть жизнь такой, какой она была. Учащиеся сталкивались с фактами, которые разрушали идеализированные школьные представления о производстве. Они были свидетелями формализма в "социалистическом соревновании" и "движении за коммунистический труд", уравниловки, "выводиловки" и выпивок

на производстве, видели "несунов" и т. п. Эти явления, как и сложные процессы в области культуры ("разносы" со стороны партийных руководителей в адрес литераторов и т. п.), порождали сомнение, недоумение, которые находили отражение в так называемых "острых вопросах" на уроках обществоведения. Передовые учителя подобных в этих условиях не считали себя вправе уходить от этих вопросов, осуждали практику раздраженных окриков в адрес ученика, стремление "осадить" его, замять разговор. Вместе с учениками они пытались найти ответы на возникшие вопросы.

Достижения массового опыта преподавания нового курса были представлены на Всероссийском семинаре учителей обществоведения (1964 г.) и педагогических чтениях (1965 г.). Даже неполный перечень тем учительских докладов дает представление о широком круге методических проблем, над которыми работали педагоги-обществоведы: межпредметные связи и формирование мировоззрения учащихся; изучение законов диалектики; из опыта организации ученических социологических исследований; индивидуальные задания по обществоведению в школах рабочей молодежи; подготовка учащихся к жизни; активизация общественно-политической деятельности учащихся; тематическое планирование в курсе обществоведения; теоретические конференции; виды заданий на уроках обществоведения; изготовление наглядных пособий.

С новым предметом в школу пришла новая для среднего образования форма учебных занятий — семинары. Правда, кое-кто из учителей понял ее как возможность переложить свою работу на плечи нескольких учащихся: они делают доклады, а остальные ученики класса и учитель пребывают в пассивности. Передовой педагогический опыт выдвинул в те годы другую организацию семинара. Его основой стала фронтальная самостоятельная подготовка к нему учащихся всего класса (не исключающая, конечно, и выполнения индивидуальных заданий). Она включала в себя конспектирование литературы, выписки, подборку газетных вырезок, посильные наблюдения явлений действительности. Ищущие новую методику учителя стремились вызвать дискуссию вокруг различных толкований обсуждаемых проблем. Они отказались от вызова для ответа "к доске", позволили учащимся пользоваться выписками, книгами с отмеченными местами, вырезками. Тем самым внимание учащихся с запоминания отдельных фактов и положений переключалось на самостоятельное их истолкование и оценку.

Особенностью передового опыта было то, что учителя не только помогали разобраться учачимся в социальных явлениях, но считали необходимым учить школьников самостоятельно ориентироваться в них, применяя обобщенные знания, самостоятельно разбираться

в конкретных явлениях общественной жизни. Эту задачу невозможно решить путем использования "примеров", иллюстрирующих то или иное теоретическое положение. Во-первых, факты, используемые в качестве примеров, могут быть не типичными, случайными, представляющими исключение из общей тенденции. Во-вторых, вырванные из социального контекста, такие факты вообще не имеют какой-либо познавательной ценности. Между тем практика подбора примеров получила широкое распространение.

Тогда же эта практика была подвергнута критике с позиций иного опыта. Он состоял в применении изучаемых теоретических положений к анализу целостного процесса, совокупности взаимосвязанных фактов (например, определенного периода истории). В этом случае любой факт рассматривался на фоне конкретной ситуации, выявлялись разнообразные связи и зависимости.

Можно сказать, что с самого начала в организации учебного процесса по обществоведению обнаружились две тенденции: догматическая и творческая. Первая проявилась в господстве "воспроизводящих" методов, ориентированных на запоминание и пересказ изучаемых положений. Вторая – на развитие самостоятельного мышления. Первая вполне соответствовала идеологической заданности учебного предмета. Вторая – отражала демократический импульс XX съезда.

Создание учебно-методического комплекса нового курса (программы, учебника, методического пособия для учителей, хрестоматии, словаря для учащихся "Основные понятия по обществоведению") завершает в середине 60-х гг. период его становления.

В последующий период (до середины 80-х гг.), который приходится на время "застоя", курс, оставаясь проводником партийной идеологии, все же развивался, по-прежнему отражая в этом развитии противоречия советской действительности.

Со второй половины 60-х гг. прекратились попытки преобразования политических институтов, а в 70-х отчетливо обозначились застойные явления в экономике, культуре, социальном развитии. И хотя в области образования сохранялись тенденции увеличения количественных показателей, в обществе шло нарастание элементов нравственного распада В идеологии ключевой стала идея "развитого социализма", первоначально означавшая еще не достигнутый этап на пути к коммунистической фазе, а затем провозглашенная как достижение, определяющее характер происходящих процессов. По мере обострения трудностей в развитии общества усиливалась пропаганда "успехов развитого социализма", все более удалявшаяся от реальной действительности. В политике руководства конца 60-х гг. усиливались консервативные, неосталинистские тенденции.

В 70-х гг. программа курса "Обществоведение" несколько отличалась от той, с которой началось его преподавание. По-прежнему нацеленная на воспитание молодежи "в духе коммунистической сознательности", программа теперь объединяла основное содержание курса в четырех разделах: "Диалектический и исторический материализм — основа научного мировоззрения", "Капитализм — последний эксплуататорский строй. От капитализма к социализму", "Социализм и коммунизм — две фазы единой коммунистической формации", "Коммунистическая партия Советского Союза — руководящая и направляющая сила Советского общества". При этом половина учебного времени отводилась на изучение третьей темы, т. е. советского общества.

В начале 80-х гг. была введена новая программа, которая представляла собой детально разработанный, насыщенный по содержанию документ, имеющий более сложную структуру, чем ранее. Для нее характерна более жесткая идеологическая направленность на воспитание "сознательных и активных строителей коммунизма", на "обеспечение единства идейно-политического, трудового и нравственного воспитания", выработку "высокой идейности, четкой классовой позиции", "воспитание непримиримости к буржуазной идеологии и морали". В название раздела, посвященного советскому обществу, была включена формулировка "Развитое социалистическое общество, постепенно перерастающее в коммунистическое". Концепция "развитого социализма" стала идейной основой программы. В рамках этого раздела появились отдельные темы "Воспитание человека коммунистического общества", "Социалистический образ жизни". Изучение советского общества завершалось рассмотрением положений: "Решающие преимущества социализма перед капитализмом", "Развитой социализм — высшее достижение современного этапа социального прогресса человечества".

Курс, как и ранее изучавшийся в выпускных классах, изначально рассматривался как обобщающий знания, полученные в других учебных предметах. Поэтому на всех этапах его развития большое внимание уделялось межпредметным связям. И в годы становления курса, и впоследствии проблема связи с курсами истории, литературы, географии, физики, химии, биологии занимала заметное место в пособиях для учителей, других методических публикациях. Правда, преобладала линия связи "от других учебных предметов — к обществоведению" и мало внимания уделялось обратной связи, "от обществоведения — к другим учебным предметам".

Новая программа не ограничивалась общим призывом к обобщению изученного в других курсах, а предлагала учителю конкретные указания в двух особых рубриках по каждому разделу: "Опорные

понятия" (т. е. понятия, изучавшиеся ранее) и "Межпредметные связи" (с указанием основных вопросов истории, литературы и других дисциплин).

К традиционному тексту программы, излагавшему основные вопросы, подлежащие изучению, были подключены в каждом разделе еще две новых рубрики: "Основные понятия" и "Законы". Например, к разделу "Капитализм..." были названы понятия: товар, стоимость, потребительская стоимость и др., а также законы: закон стоимости, всеобщий закон капиталистического накопления и т. п.

В завершение программы были даны рубрики "Основные умения" и "Примерные нормы оценок знаний и умений учащихся". Учащиеся, в частности, должны были уметь: применять принципы историзма, классового подхода к анализу и оценке событий, фактов общественной жизни; использовать информацию из различных источников; конспектировать изучаемый материал; высказывать суждение по изучаемому вопросу; уметь обосновать выдвинутые ими положения; вести дискуссию; рецензировать ответы, выступления товарищей; подготовить сообщение и политинформацию. Наличие в этом перечне идеологизированных умений не снижает педагогического значения всех остальных.

Примерные нормы оценок содержали признаки, которые могли стать основанием для выставления того или иного балла. Например, оценку "три" предлагалось ставить за правильный в основном ответ, но имеющий какие-либо заметные недостатки, среди которых был и такой: "проявляется умение лишь к репродуктивному изложению материала, отсутствуют самостоятельные выводы и обобщения". Такие требования были шагом вперед, однако программа не давала ответа на вопрос: как добиться подлинной самостоятельности суждений учащихся.

В дидактическом плане Программа начала 80-х гг. была заметным продвижением по сравнению с предшествующими.

В рассматриваемый период обществоведческий цикл в школе пополнился двумя новыми курсами: "Основы советского государства и права" и "Этика и психология семейной жизни". Они были попыткой через школу снять остроту двух обнажившихся социальных проблем: растущей преступности, особенно — подростковой, а также ухудшения ситуации в сфере семейных отношений (возрастание числа разводов, увеличение количества семей с одним родителем).

В курсе "Основы советского государства и права" изучались разделы: Советское государство. Право и мораль. Государственное (конституционное) право. Отрасли Советского права (с кратким рассмотрением трудового, сельскохозяйственного, гражданского,

семейного, административного, уголовного права). Борьба за социалистическую законность.

Курс "Этика и психология семейной жизни" содержал следующие разделы: Личность, общество, семья. Особенности межличностных отношений юношества. Брак и семья. Основы семейных отношений (включая вопросы: идейные, нравственные устои семьи, психологический климат семьи, трудовая атмосфера и хозяйство семьи, бюджет семьи, эстетика быта, досуг в семье, последствия нарушений семейных отношений). Семья и дети.

Оба курса обладали немалым педагогическим потенциалом. Однако положительный факт расширения доли социально-гуманитарных дисциплин в учебном плане школы породил в то же время новые проблемы.

Первая из них состояла в появлении "одначасовых" предметов, т.е. таких, которые преподаются один час в неделю. Эти предметы оказались не только в худших педагогических условиях по сравнению с "большими" курсами (математика, литература и т. п.), но и воспринимались учащимися как "второстепенные", не требующие таких серьезных занятий, как "основные" предметы, которые изучались более интенсивно, да еще завершались обязательным экзаменом. Такое положение снижало престиж социально-гуманитарного знания в глазах учащихся, родителей, педагогических коллективов.

Второе неудобство состояло в том, что введенные учебные курсы не имели необходимой базы в виде знаний об обществе в целом, об особенностях социальных отношений в современных условиях. Соответствующие знания учащиеся получали при рассмотрении новейшего периода истории и обществоведения, которые изучались после новых дисциплин. Такое положение не способствовало глубокому пониманию правовых, этических, психологических проблем.

Третий "минус" заключался в многократном дублировании одних и тех же вопросов, возникавших при изучении "Основ советского государства и права", "Этики и психологии семейной жизни", истории и обществоведения. Многочисленные повторы, зачастую не отражающие особый аспект рассмотрения в данном учебном предмете, не согласованные по глубине и объему раскрытия тех или иных вопросов, вызывали у учащихся ощущение "жвачки" одного и того же материала, ослабляло интерес ко всему социально-гуманитарному циклу.

В первой половине 80-х гг. в среде педагогов и ученых обсуждалась идея создания объединенного курса, интегрирующего элементы философских знаний, знания экономики, политики, права, этики, психологии.

Участники обсуждения понимали: в перегруженном учебном плане школы вряд ли могут быть восстановлены существовавшие на

рубеже 40—50-х гг. предметы "Логика" и "Психология", а также не могут быть введены новые самостоятельные курсы, базирующиеся на других общественных науках. Поэтому, сознавая, что определенные экономические, политические, правовые и т.п. знания все же необходимы для развития личности, подготовки к жизни, учителя и ученые приходили к выводу о целесообразности одного большого, объединенного обществоведческого курса, который занял бы достойное место среди других учебных предметов и устранил противоречия, рожденные "расстыковкой" нескольких социально-гуманитарных дисциплин. В середине 80-х гг. были предприняты первые попытки создать программу такого объединенного (интегративного) учебного предмета.

Развитие школьного обществоведения с середины 60-х до середины 80-х гг., нашло отражение в поисках педагогически более эффективных методов преподавания. В практику лучших учителей в те годы вошло проблемное обучение. Применение на этом направлении достижений отечественной и зарубежной дидактики в процессе преподавания обществоведения стало существенным средством преодоления механической зубрежки, бездумного повторения "готовых истин".

Так например, учитель, используя литературный текст В.Г. Короленко, предлагал учащимся две точки зрения на понимание соотношения свободы и необходимости:

— если все в мире происходит закономерно, в силу необходимости, то человек может только пассивно подчиняться и ждать, пока необходимость осуществит себя сама;

— быть свободным — значит ни в чем не подчиняться необходимости, поступать в соответствии с собственными желаниями, ничем не ограничивая свою волю.

Обсуждение этих точек зрения вызывало в классе дискуссию, в процессе которой учащиеся высказывали свое понимание проблемы, проверяли то или иное ее решение поиском аргументов.

Но и эта эффективная методика нередко деформировалась под влиянием идеологии. Например, предлагая учащимся две версии, учитель тут же сообщал, что одна из них отражает взгляды буржуазных ученых. В этом случае поисковая деятельность учащихся направлялась лишь на опровержение, как говорили некоторые педагоги, "измышлений буржуазных идеологов".

Продолжалась разработка проблемы применения знаний, полученных при изучении обществоведения, на последующих по времени уроках истории (межпредметные связи "от обществоведения — к истории"). Теоретические знания использовались в объяснительной, методологической, прогностической функциях. Результатом

использования на уроках истории заданий, построенных на применении "обществоведческих знаний", было не только улучшение знаний по этим двум учебным предметам, но и развитие учащихся, их способности мыслить теоретически.

В 70-х гг. была разработана методическая система "лекция — семинар — коллоквиум — зачет". Ее опытная проверка показала, что по сравнению с эпизодическим использованием таких форм учебной работы, как лекция и семинар, их включение в систему при сочетании с коллоквиумом и зачетом значительно повышает уровень знаний учащихся.

В первой половине 80-х гг. творчески работающие учителя искали пути реализации в преподавании обществоведения идеи изучения учебного материала "крупными блоками". При такой методике время, выделенное для изучения небольшой темы или самостоятельной части темы, использовалось не посредством рассмотрения на каждом занятии очередной "урочной порции" учебного материала, а путем изучения всей темы в целом. Суть такого подхода состояла в том, что в лекции учителя на одном-двух уроках сразу излагались ведущие идеи и основные понятия всей темы, раскрывались их взаимосвязи, внутренняя логика содержания. Затем — лабораторные занятия опять-таки по всей теме. На них шла работа с наиболее трудными и важными фрагментами текста учебника, с документами. Потом на основе подготовительной домашней работы проводился семинар с обсуждением ключевых вопросов всей темы. Следующие занятия — практические, на них осуществлялось решение познавательных задач, заслушивались результаты выполнения практических заданий. Наконец, собеседование завершало изучение темы. Система вопросов на этом уроке была направлена на проверку усвоения и уточнения в ходе беседы основных положений темы в их взаимосвязи и внутренней логике. При такой организации учебный материал воспринимается, осознается, запоминается учеником постепенно, от занятия к занятию, в рамках цикла уроков. Поэтому, хотя "обратная связь", т. е. контроль учителем работы учащихся и ее результатов, осуществляется на каждом этапе (ответы на вопросы, выполнение различных заданий, участие в обсуждении и т. п.), итоговый контроль и учет знаний проводились после завершения данной серии занятий с выделением при необходимости специального зачетного урока. Опыт лучших учителей показал эффективность такой организации изучения крупных проблем курса.

На протяжении двух десятков лет с середины 60-х гг. в курсе "Обществоведение" существовали противоречивые тенденции, обнаружившиеся еще в период его становления. Часть учителей, несмотря на ухудшение идеологической атмосферы, использовали те неболь-

шие возможности обсуждения общественных проблем, которые удавалось найти, широко применяли формы и методы, воспитывающие самостоятельность суждений, развивавших способность к творческому анализу общественных явлений. Однако позитивная тенденция в преподавании предмета в эти годы ослабла, не получили развития некоторые методические находки первых лет существования курса. Как показало широкое исследование опыта преподавания и качества знаний учащихся, проведенное в начале и середине 80-х гг., в массовой практике господствовала объяснительно-иллюстративная методика, деятельность учителя сводилась к нехитрой формуле "объяснил — спросил", а работа ученика к адекватной схеме "выучил — пересказал". Даже наличие в учебнике "Обществоведение" рубрики "Над чем подумать, что обсудить", содержавшей задания преимущественно проблемного характера, не могло преодолеть школярско-догматические методики, широко укоренившиеся в практике преподавания. По мере нарастания кризисных явлений в обществе содержание предмета все более уходило в сторону от реальной жизни. Некоторые учителя использовали любые возможности, чтобы освободиться от преподавания этого предмета. Они не знали, как вести себя перед лицом растущего недоверия со стороны учеников, как отвечать на постоянно возникающие у них вопросы, как реагировать на их иронические реплики. А главное, не могли учить тому, что явно не соответствовало действительности. В школьном обществоведении назрели серьезные изменения.

§ 5. На подступах к созданию нового обществоведческого курса

Начавшиеся в 1985 г. перемены, получившие название "перестройки", создали более благоприятные условия для решения проблем школьного обществоведения. Руководство страны провозгласило в качестве ориентира переустройство общества на основе "совершенствования социализма". Этот курс сопровождался критикой "застойных явлений" в предшествующий период, постепенным сокращением "зон, закрытых для критики", отказом от ряда идеологем, прежде всего от пропаганды успехов "развитого социализма".

Новая обстановка открыла возможность для развертывания научного поиска. В общественных науках начался процесс переоценки ценностей. Развернулись дискуссии по широкому фронту проблем обществознания. Политическая публицистика ставила острые вопросы прошлого и современности. В этих условиях активизировался поиск путей перестройки школьного обществоведения. Существовавшая в предыдущие годы позитивная тенденция набирала силу, в методических публикациях появились новые мотивы.

В 1985 — 1986 гг. происходила дискуссия "Каким должен быть учебник обществоведения?" Лейтмотив дискуссии: "дальнейшее развитие теоретической мысли, педагогическая практика настоятельно требует новой книги, учитывающей и уровень развития общественных наук, и уровень преподавания предмета, возросшие подготовленность и возможности выпускников общеобразовательных школ, техникумов, ПТУ". В ходе дискуссии проявилась инерция "доперестроечного" мышления и вместе с тем, был выдвинут ряд дидактически значимых предложений относительно характера учебной книги по обществоведению.

В многочисленных публичных выступлениях звучало: "нужна точная, пригодная для запоминания формулировка законов марксистской диалектики"; "дать определение основных понятий"; "проблема номер один в курсе — разоблачение взглядов, чуждых марксизму-ленинизму"; "дать убедительные разъяснения принципиальных идеологических вопросов и прежде всего вопроса о реальных преимуществах социализма"; "усилить контрпропагандистскую направленность курса"; "показать научную обоснованность партийных документов" и т. д.

Но рядом с этим высказывались и другие предложения:

— учебник обществоведения должен быть учебником жизни, он должен быть ближе к реальной практике;

— необходимо уделять больше внимания современным проблемам, волнующим молодежь, их изложение должно вызывать у учащихся желание анализировать, думать, обсуждать;

— при повторном рассмотрении ранее изучавшихся вопросов, изложение должно идти под новым углом зрения, на более высоком теоретическом уровне;

— больше познавательных задач творческого характера, увеличить долю самостоятельной, продуктивной деятельности учащихся на уроке;

— особого внимания требует отработка политического лексикона учащихся (словарь основных терминов курса обществоведения);

— усилить образность и конкретность языка;

— на первый план выдвинуть роль человеческого фактора: человек и экономика, личность и политика и т. д.;

— использовать в методическом аппарате будущего учебника ценные учительские находки;

— включить вопросы и задания для принципиального, конструктивного обсуждения исторической практики и актуальных проблем современности;

— современный человек, вступивший на стезю самостоятельной жизни, должен знать значительно больше, того, что чем содержит

действующий курс, поэтому увеличение часов на обществоведение необходимо.

Дискуссия показала неудовлетворенность учителей, существовавшим тогда учебником, их желание работать с книгой, в большей мере ориентированной на личность ученика.

Программа и заменившее ее "Тематическое планирование" курса в середине 80-х гг. несли на себе черты переходного состояния общества, т.е. она по-прежнему была нацелена на формирование коммунистического мировоззрения, в ней представлен заметный объем прежних положений, но одновременно осуществлены и нововведения. В ней были отражены основные задачи "перестройки"; курс в значительно большей мере был обращен к личности молодого человека; проблема "общество и личность" провозглашалась сквозной для всего курса; были отражены некоторые актуальные вопросы, вызывающие повышенный интерес молодежи (образ жизни, реальные доходы, трудящихся ценообразование, массовая культура, быт и свободное время, глобальные проблемы человечества); было запланировано время для семинарских и практических занятий.

Программа четко ориентировала на переход от методики, типичной чертой которой является объяснительно-иллюстративный характер изложения в сочетании с последующей проверкой результатов, главным образом, запоминания учеником очередной темы, к методике, заключающейся прежде всего в организации активной самостоятельной работы учащихся. Неотъемлемым компонентом учебного процесса, говорилось в объяснительной записке, должно быть решение познавательных задач и выполнение практических заданий, которые направлены на развитие у учащихся самостоятельности мышления, формирование необходимых умений, прежде всего умения применять полученные знания на практике.

Программа впервые содержала характеристику разнообразных форм учебных занятий: лекций, лабораторных занятий, семинаров, практических занятий, итоговых собеседований.

Методические публикации первых лет перестройки ориентировали учителей на усиление практической направленности преподавания. Новым было требование соответствия содержания каждого урока реальностям внутренней и международной жизни, акцент не только на достижения, но также на противоречия и трудности развития общества.

Лучшие учителя обществоведения в практике преподавания обращались к новым формам и методическим приемам подачи материала, обновившим и сам учебный материал. Однако этот опыт медленно, с большим трудом распространялся в массовой практике.

В условиях развернувшейся перестройки многие учителя оказались неподготовленными к переменам в базовых науках, были не в состоянии самостоятельно разобраться в новой информации, с трудом расставались с пропагандистскими штампами и идеологическими стереотипами прошлых лет.

Обществоведческие знания выпускников школы, как показала их проверка в 1987—88 гг. были не глубоки, формальны, схематичны, бессистемны. Учащиеся затруднялись применять полученные знания для оценки общественных явлений, принятия практических решений. При резко возросшем интересе молодежи к актуальным проблемам развития современного общества все чаще высказывалась неудовлетворенность существовавшим тогда курсом обществоведения.

Усилилась критика недостатков в преподавании курса. Отмечалось, что привлекаемые сведения о текущей жизни подчас носят случайный характер, не показывают жизнь в ее действительной сложности, что не изжиты такие недостатки, как отрыв от жизни, недооценка остроты назревших проблем, элементы схоластики и созерцательности. Это проявлялось в уклонении некоторых учителей от рассмотрения злободневных, острых вопросов, относящихся к изучаемой теме; в освещении современной экономической, социальной, духовной жизни без анализа назревших проблем; в требовании от учащихся запоминания формул, недостаточно осмысленных, не связанных с повседневной практикой.

Отход от догматических методик, ориентированных на преподнесение "готовых истин", выдвигался как важнейшая задача учителей. В этой связи подчеркивалась роль диалога, который противопоставлялся "вопросно-ответной" форме занятий. На смену шаблонным методам должен был прийти совместный поиск ответа на поставленные вопросы, решение школьниками учебных проблем, формирование умения вести спор, сопоставлять различные точки зрения, выдвигать гипотезы и проверять их, убедительно аргументировать суждения. Учителей призывали отказаться от авторитарности. Осуждались виды деятельности, отнимающие много времени и не вызывающие интереса учащихся: заполнение громоздких таблиц, переписывание материала из учебника в тетрадь, однообразные задания по закреплению материала и т. д. В методической литературе выдвигался и вопрос об использовании собственного опыта учащихся.

Постепенно приходило осознание того, что курс "Обществоведение" по своему содержанию не отвечает запросам времени.

В 1986 — 87 гг. была предпринята последняя попытка модернизировать курс "Обществоведение". Педагогической общественности был предложен для обсуждения проект новой учебной программы, наиболее последовательно отразившей "идеологию перестройки".

Учителя, методисты высказали свое мнение в отзывах, письмах, в выступлениях при обсуждении проекта программы в институтах усовершенствования учителей. Их активную поддержку получили следующие положения:

— поворот курса к проблемам человека, его места в современном мире, усиленное внимание к раскрытию взаимоотношений “общество — личность”; акцент на личностный аспект обществоведения;

— большая целостность в показе общественной системы, повышение внимания к противоречиям как источнику развития общества;

— создание благоприятных условий для раскрытия методологической роли философских знаний;

— усиление связи курса с жизнью, с практикой перестройки, включение в него вопросов, волнующих молодежь;

— усиление направленности курса на выработку умений, необходимых для активной социально-политической деятельности; линия на формирование умения применять полученные знания на практике:

— ориентация на перестройку учебного процесса, отказ от шаблонных, построенных на механическом заучивании методов преподавания; включение учащихся в активную познавательную деятельность, значительное повышение удельного веса самостоятельной работы, активных форм обучения.

Вместе с тем поступило множество замечаний, которые после систематизации составили более 300 предложений по доработке проекта. Многие из них были реализованы на завершающем этапе работы над программой. Не были приняты многочисленные предложения, отражавшие инерцию мышления части учителей, упорно державшихся догм и стереотипов прежних десятилетий. Однако перемены в стране обгоняли реформирование курса “Обществоведение”.

§ 6. Становление новой системы обществоведческого образования

В обществе конца 80-х гг. все более осознавалась необходимость ломки командно-административной системы. Вместо лозунга “Больше социализма!” был выдвинут лозунг “Больше демократии!” Идея общечеловеческих демократических ценностей вытесняла жесткий классовый подход к политической демократии. Широко дискутировались вопросы разделения властей, парламентаризма, правового государства, естественных и неотъемлемых прав человека. Были приняты законы, открывшие возможность альтернативных политических выборов.

Эти перемены, как и новые идеи, рождавшиеся в ходе обновления общественных наук, открывшиеся в процессе приобщения к ранее закрытым пластам культуры, уже не укладывались в схему прежнего обществоведческого курса. Поэтому в 1988 г. началась разработка взамен существовавших трех обществоведческих учебных дисциплин принципиально нового обществоведческого курса, который должен начинаться с 8-го класса и продолжаться до выпускного класса средней школы включительно. Поиск подходов к созданию нового учебного предмета привел к выводу, что обществоведческая подготовка должна быть ориентирована на гуманистическую цель воспитания многосторонне развитой, овладевшей основами культуры, социально активной личности. Базовый уровень обществоведческой подготовки должен определяться прежде всего потребностями самой личности, живущей в условиях демократизации общества, и не спецификой вузов гуманитарного профиля, в которых продолжает образование лишь небольшая часть выпускников школы. При обосновании необходимости нового курса обращалось внимание на то ненормальное положение, когда школа оставляет своих питомцев вплоть до выпускного класса без жизненно важных знаний о человеке, его взаимоотношениях с другими людьми, с природой, с обществом. Потребности взрослеющего человека в самопознании и познании других людей, окружающего мира не удовлетворяются. Между тем важно содействовать становлению личности, помочь школьнику разобраться в себе, вооружить его знанием актуальных положений психологии, социальной психологии, экономики, экологии и других общественных наук.

Идея создания нового курса получила поддержку среди ученых, методистов, учителей. Было достигнуто согласие и о его названии – "Человек и общество". На рубеже 80 – 90-х гг. к разработке программ такого курса приступило несколько коллективов. Часть творчески работающих преподавателей школ, профтехучилищ и техникумов, не удовлетворенных содержанием существовавших общественных дисциплин, стали на свой страх и риск, вопреки инспекторскому контролю, преподносить учащимся новое содержание. Отказавшись от идеологических штампов, повторения устаревших положений учебника "Обществоведение", они обратились к реальной действительности, к новым научным публикациям, что позволило удовлетворить усилившийся интерес учащихся к переменам в обществе. Однако таких учителей тогда было немного.

Вопросы перехода на новое содержание социально-гуманитарных дисциплин рассматривались на нескольких совещаниях, организованных центральными органами управления системой образования. Одно из таких совещаний было целиком посвящено методологичес-

ким и методическим аспектам нового школьного курса "Человек и общество". Всесоюзная научно-практическая конференция по этим проблемам проводилась на Украине в г. Луцке в октябре 1990 г. Своими размышлениями по обсуждаемой теме поделились более 80 ученых, преподавателей, работников органов народного образования и методических служб. Было представлено четыре авторских варианта программ нового курса.

Среди идей, высказанных на конференции, отметим следующие:

— курс "Основы Советского государства и права", "Этика и психология семейной жизни", "Обществоведение", преподававшиеся ранее в школах, уже давно не удовлетворяют ни школьников, ни педагогов;

— выпускники школы "больны" функциональной неграмотностью — неспособностью выполнять элементарные профессиональные, общественные и иные жизненные обязанности;

— необходима нацеленность школы на человека; обращение всех средств обучения к интересам, потребностям подростка, юноши, девушки;

— логика и построение нового курса должны отражать, с одной стороны, общие законы человеческого познания и освоения духовного и практического мира, их взаимосвязь, а с другой, — возрастные этапы формирования учащихся: от пассивно-созерцательного отношения к миру и углубленно-рефлексирующего отношения к самому себе в подростковом возрасте — к активно-практическому и проецирующему себя на внешний мир в ранней юности, накануне вступления в самостоятельную трудовую жизнь;

— учебник по новому предмету не должен давать окончательные ответы на все вопросы, гораздо важнее, чтобы он ставил перед учеником эти вопросы, пробуждал к ним интерес, побуждал к поискам самостоятельных решений;

— новое содержание учебного предмета требует диалогизации методов обучения и воспитания учащихся, а монологическое изложение учебного материала учителем, при пассивном восприятии его учащимися, монологи отвечающих учеников следует рассматривать как существенные недостатки учебно-воспитательного процесса;

— предполагается самостоятельное обращение учащихся к различным источникам: от фрагментов из произведений античной и средневековой философии до трудов представителей современной мировой теоретической мысли;

— в изучении нового предмета велика роль семинаров, диспутов, проблемно-ситуационного метода, дидактических игр ("пресс-конференций", "конкурсов комментаторов", инсценировок, викторин, "телемостов"), публичной защиты рефератов, "вечеров вопросов

и ответов", "бесед за круглым столом" и других нестандартных методов и форм учебных занятий;

— одним из направлений перестройки преподавания социально-гуманитарных дисциплин является компьютеризация обществоведческой подготовки учащихся; создаются программы информационного, контролирующего, игрового типа; обучение носит диалогически-проблемный характер;

— новый курс находит широкую поддержку у педагогической и родительской общественности; особенно привлекает возможность свободного выбора одного из вариантов программы, учебника, а также внесения корректив в программное содержание с учетом национально-культурного своеобразия и специфики контингента учащихся, а также собственного понимания событий, происходящих в стране и в мире.

На конференции были рассмотрены проблемы связи курса с другими гуманитарными курсами, учета специфики преподавания курса в учебных заведениях различного профиля, подготовки и переподготовки учителей-обществоведов.

Углубляющийся кризис в обществе обострил на рубеже 80—90-х годов борьбу различных взглядов на судьбу обществоведческого образования. Высказывалось мнение о том, что обществоведческие дисциплины должны быть исключены из учебного плана школы, поскольку они навязывают учащимся потерпевшую крах идеологию. Противоположная точка зрения состояла в том, что в кризисное время особенно велика роль учебных дисциплин, помогающих понять окружающий мир, самостоятельно определить собственную жизненную линию. Однако для этого необходимо подлинное обновление обществоведческого образования. Учитель призван познакомить учащихся с альтернативными подходами и воззрениями на решение тех или иных вопросов общественной жизни, показать различные течения философской, экономической, политической мысли, их роль в общественном развитии. В связи с этим подчеркивалось, что еще до перехода на курс "Человек и общество" обществоведам-учителям следует отказаться от черно-белого мышления, уйти от апологетики и догматизма к научному рассмотрению в ходе учебного процесса проблем человека и общества, обеспечить безусловное право на высказывание учащимися собственного мнения, которое может не совпадать с позицией учителя.

Идея нового курса конкретизировалась и уточнялась в условиях коренных перемен в обществе. Кризис перестройки обострил политическую борьбу. Была отменена 6-я статья Конституции о руководящей роли КПСС, а после событий августа 1991 г. начала складываться многопартийная система. Усилились либерально-

радикальное и либерально-демократическое течения. Возросло влияние национал-патриотических организаций. Распался Советский Союз.

В этой обстановке прежний курс "Обществоведение" был исключен из учебного плана школы. Попытка в 1990—91г.г. учебном году заменить его курсом "Введение в марксистское обществознание" не была поддержан большей частью учителей, учащихся, их родителями. Жизнь сделала еще более актуальной задачу становления нового содержания обществоведческого образования, не подвластного политической конъюнктуре, влиянию партийных идеологий. На рубеже 90-х гг. разработкой нового курса уже занимались несколько авторских коллективов, а к середине 90-х гг. появились альтернативные учебные пособия, несущие в школу современные взгляды на общество и человека.

Каким же видится обществоведческое образование в ближайшем будущем?

1) Переходное *состояние общества* диктует ряд требований к содержанию и методам обществоведческого образования. Среди них: новый обществоведческий предмет должен быть свободен от ориентации на политические установки какой-либо партии, от идеологической зашоренности. Его стержнем должны быть демократические принципы, выраженные в главном общегражданском документе — Конституции Российской Федерации. Это принципы правового государства с республиканской формой правления, федерализма; признание человека, его прав и свобод высшей ценностью. Это признание многонационального народа России носителем суверенитета и единственным источником власти. Это провозглашение Российской Федерации социальным государством, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека. Это признание и защита равным образом частной, государственной, муниципальной и иных форм собственности. Это и признание идеологического многообразия, многопартийности, светского характера государства. Все эти и другие идеи и принципы, заложенные в Конституции, являются политико-правовым ориентиром, который придает новому курсу гуманистическую и демократическую направленность.

2) В новом курсе обеспечивается приоритет научных знаний. Не идеология определяет направления отбора знаний, а выводы, полученные общественными науками в результате исследования изменений, происшедших в современном мире. Базовыми для курса являются социальная философия, философская антропология, социология, экономическая теория, политология, этика, правоведение, социальная психология, социальная экология, культурология.

3) Существенную роль в отборе содержания нового курса играет цивилизационный подход к изучению общества, делающий акцент на конкретно-историческом взгляде на общество определенной эпохи, в том числе — на современное общество. Он позволяет придать рассмотрению социальных процессов "человеческое измерение", выявлять роль доминирующей в обществе системы ценностей, уделять больше внимания образу жизни людей. Такой подход позволяет не только дополнить возможности формационного подхода, но проследить конкретные изменения в обществе, становление его новых свойств, дать более полную, многомерную картину общественного развития, а также уяснить суть мирового процесса, выпадение из которого влечет самоотстранение от достижений и ценностей человеческой цивилизации.

4) Потребности взрослеющего человека в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте (13—17 лет) определяют широкое включение в содержание обществоведческого образования философских, социологических, психологических знаний о человеке, с тем чтобы эти знания заняли в учебном курсе не меньшее место, чем знания об обществе. Они призваны обеспечить возможность формирования гуманистического мировоззрения, создать условия для самопознания, самосозидания, самореализации развивающейся личности. Возраст учащихся, изменение согласно закону их прав и ответственности требуют также внимания к этическим и правовым проблемам.

5) В отличие от прежнего курса, для которого был характерен приоритет классовых интересов, где доминировала идея классовой борьбы, противостояния двух социально-экономических систем, содержание курса должно отражать диалектику общечеловеческих, национальных, социально-классовых, государственных и частных интересов. Приметой времени является, с одной стороны, возросшее значение общечеловеческих интересов, а с другой, — интересов национальных. Смешанная экономика, многообразие форм собственности, включая частную, является базой для усиления внимания к частной жизни гражданина, его потребностям и интересам.

6) Обществоведческий курс не может быть ограничен изложением лишь одной концепции общественного развития. Напротив, должны быть представлены различные взгляды на общество. Новое содержание обществоведческого образования невозможно разработать, следуя педагогической догме о включении в учебный предмет лишь "отстоявшихся", "признанных наукой" выводов. Многие вопросы современного обществознания являются "открытыми". Учащиеся смогут быть ознакомлены с альтернативными подходами к решению актуальных проблем, стоящих перед обществом. Курс представляет

различные точки зрения по основополагающим мировоззренческим и политическим проблемам. Это побуждает ученика к самоопределению, к самостоятельному поиску истины.

7) Равноправными компонентами содержания наряду со знаниями о человеке и обществе являются сведения о методах социального познания, о способах практической деятельности в различных сферах жизни общества, а также опыт творческой деятельности. Учебная деятельность не только обеспечивает усвоение знаний, но и формирует познавательные и практические умения, опыт решения практических проблем. Это достигается построением на актуальном содержании системы познавательных и практических заданий, проблемных задач, моделирования жизненных ситуаций, их анализа и выработки вариантов практических действий.

8) Новый подход к обществоведческому образованию требует при отборе содержания исходить прежде всего из потребностей самой личности, живущей в условиях коренных перемен жизни общества. Отбор знаний и других элементов культуры, необходимых и достаточных для эффективной реализации современных целей образования, воспитания и развития, предполагает создание благоприятных условий для выработки молодым человеком собственной жизненной позиции; возможности каждодневной ориентации в потоке противоречивой общественно-политической информации; необходимых предпосылок для деятельности в различных сферах социальной жизни.

9) Обществоведческое образование своим особым содержанием призвано способствовать взаимопониманию между народами, осуществлению полноты прав и свобод человека, реализации его возможностей на любой территории Российской Федерации. На это направлено также требование, чтобы инвариантное содержание учебного предмета обеспечивало эквивалентность обществоведческого образования. Вместе с тем во всех разделах надо отразить самобытность объектов изучения, особенности национальной культуры. Общенаучные понятия, идеи, принципы необходимы и как средство взаимопонимания, и как условие приобщения к достижениям общественной мысли, где бы эти обобщения ни родились. Но есть часть содержания курса, нуждающегося в местном материале. Например, возникает необходимость раскрытия конституционных основ республики, особенностей ее национальной культуры с привлечением документов, источников, отражающих ее развитие. Ряд положений курса конкретизируется на региональном, национальном, местном материале. Это может сделать сам учитель, а более основательно — с помощью местных ученых и методистов. Школьный компонент курса призван с учетом особенностей школы и окружающей ее со-

циальной среды полнее удовлетворить потребности и запросы учащихся.

10) Новый курс мыслится как процесс активной познавательной деятельности учащихся, в ходе которой они учатся применять полученные знания, вырабатывать ответственные решения, намечать план практических действий.

В становлении нового обществоведческого образования решающую роль призван играть *учитель обществоведения*. Его профессиональная и общая культура, интеллектуальные и нравственные качества, широкий кругозор и глубокое знание базовых наук — важнейшее условие перехода к новому содержанию обществоведческой подготовки в школе, перестройки всей методической системы обучения, его высокой результативности.

Изжить догматизм и декларативность в преподавании, сформировать у учащихся умение самостоятельно подходить к проблемам общественного развития сможет лишь учитель творчески мыслящий, свободный от школярства и косности. Уважение к личности ученика, демократизм педагогической деятельности, полностью исключающие авторитарность, административно-командный стиль в отношениях с учащимися — черты, органически присущие современному преподавателю-обществоведу.

Первейшая его задача — овладение знаниями современных целей и возможностей нового курса, освоение педагогически эффективных форм и методов учебной работы. Об этом — последующие главы книги.

Глава 2

ЦЕЛИ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Школьное обществоведческое образование переживает период радикального реформирования, охватывающего в той или иной мере все его элементы, включая и цели обучения.

Еще сравнительно недавно целеполагание не представлялось сложной педагогической проблемой. Цели образования в главных ориентирах задавались извне. Применительно к школьному обществоведению это выражалось наиболее отчетливо в силу идеологической нагруженности предмета, который был жестко ориентирован на решение определенных идейно-воспитательных задач.

Сегодня ситуация иная. Под влиянием социально-экономических, политических, идейно-ценностных изменений, охвативших наше общество, меняется и его социальный заказ школе. Вместе с тем в определении школьного, в том числе обществоведческого образования все большее значение приобретает собственно педагогические источники и факторы: традиции отечественного образования, международный педагогический опыт, новые психолого-педагогические идеи и концепции. Одним из основных источников прогнозирования целей выступают также и базовые науки.

Остановимся подробнее на отдельных факторах целеполагания.

§ 1. Подходы к определению целей обществоведческого образования

Начнем с социального заказа, в котором выражается общественная потребность в личности определенного типа или наделенной соответствующими социальными качествами.

Это может быть модель унифицированной, легко управляемой личности, к которой тяготеют жестко централизованные общества. При этом как бы нивелируется внутренний мир человека: его потребности, ценностные установки, линия поведения. Это может быть модель "добропорядочного гражданина", законопослушного, укрепляющего устои социальной системы. Предпочтение может

быть отдано также воспитанию "свободной личности", умеющей полностью проявить себя и реализовать свои возможности.

Таким образом, в самом социальном заказе помимо актуальных требований современности, обусловленных особенностями переживаемого периода, заложена еще и некая концепция личности или в ином определении — социальная философия определенной этической направленности.

Сегодня, как считают исследователи, в общественном сознании утвердились две противостоящие друг другу антропологические концепции. Индивидуалистические теории берут за основу отдельных индивидов. При таком взгляде главное внимание уделяется человеческому "Я", проповедуется приоритет личностных устремлений. Основная задача видится в том, чтобы создать условия для свободного самовыражения человека, для осуществления самостоятельного выбора в каждой конкретной ситуации.

Коллективистские теории отвергают понятие человека вне общества. В качестве отправной точки берется индивид, интегрированный путем социализации в определенную общественную структуру. Иначе говоря, речь идет о социальных индивидах. В этом случае и свобода мыслится как коренящаяся в самих институтах, нормах и традициях. Следовательно, и школа рассматривается как социальный институт, который призван помочь молодежи осознать необходимость и развить способность к выполнению в будущем той деятельности, которая ведет к общественному прогрессу. То есть речь идет о том, чтобы помочь человеку сознательно использовать свои способности для служения обществу, выработать у него умение считаться с интересами других.

Вместе с тем ряд исследователей указывает, что чрезмерное доминирование каждого из указанных подходов ведет на практике к серьезным негативным последствиям: "игнорирование личных интересов, запросов, мотивов создает "подавляющий" и, в конечном счете, деградирующий тип общественной организации; с другой стороны, излишний индивидуализм, отрицание общих целей ведет в итоге к распаду социальных связей, к общественной дезинтеграции". Потому предпринимаются, как в теории, так и на практике, попытки синтезировать обе концепции, реализовав подход к воспитанию и "от личности", и "от общества".

В определенной мере это находит отражение и в нынешней политике нашего государства в области образования. Конечно, сегодня отсутствует жесткое централизованное регулирование и мелочная регламентация, характерные для государственной школьной политики в недалеком прошлом. Тем не менее государство не может не оказывать определенного воздействия на сферу образования. Прежде всего, на базе интеграции общественных потребностей оно при-

звано определить основные целевые ориентиры в этой области. Представление о них нам дают, в первую очередь, Конституция Российской Федерации, а также закон "Об образовании".

В последнем сформулированы такие *принципы*, как гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, любви к Родине.

Конкретизируя эти принципы, законодатель формулирует следующие требования. Образование должно быть ориентировано:

— на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации;

— на развитие гражданского общества;

— на укрепление и совершенствование правового государства.

Содержание образования, указывается в документе, должно обеспечивать формирование у учащихся современной картины мира, адекватный мировому уровень общей и профессиональной культуры, интеграцию личности в систему мировой и национальной культур, формирование человека-гражданина, интегрированного в современное ему общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

Переходя с этих позиций к непосредственному проектированию целей общеобразовательной подготовки школьников, можно говорить о двух их группах. Первая связана с развитием социально-адаптивных возможностей личности, что призвано помочь ей определить свое место в социальной системе. В рамках этой группы целей выдвигается требование воспитания законопослушного гражданина, человека, умеющего вписаться в общий стиль жизни, выработки чувства долга, ответственности, умения думать об интересах других людей. Здесь, по сути, выражаются потребность общества в поддержании социальных связей, стабильности и потребность личности в наличии среды (окружения), обеспечивающий социальную защищенность.

Другая группа целей направлена на развитие способностей личности к самореализации, исходя из того, что человек строго индивидуален. Здесь предполагается развитие, прежде всего, творческих способностей личности, воспитание самостоятельности, самодетерминации поведения, инициативы, т. е. всего того, что дает возможность противостоять конформизму и шаблонам. Эти целевые ориентиры вполне в духе известного педагогического направления, главную идею которого выразил еще Дж. Дьюи.: "Истинное воспитание — не есть что-то, налагаемое извне, а рост, развитие свойств и способностей, с которыми человек появляется на свет".

К аналогичным выводам подводит нас и знакомство с современным зарубежным опытом прогнозирования целей школьного обра-

зования. Его анализ позволяет выявить некоторые содержательные характеристики целей образования, включая и гуманитарное, а также тенденции их изменений в современных условиях.

В развитых странах Запада школьное образование нацелено помимо вооружения учащихся базовыми знаниями, на развитие таких личностных качеств, которые способствуют социальной адаптации, полноценному межличностному общению. На первый план выдвигаются как общегуманистические, так и фундаментальные ценности западной цивилизации: свободное развитие личности, утверждение неповторимой индивидуальности каждого, развитие критического мышления и способности принимать самостоятельные решения. Вместе с тем все отчетливее проявляет себя и установка на утверждение *сплоченности и кооперации*, ответственного использования свободы, провозглашаются принципы воспитания в духе мира и взаимопонимания между народами, политической терпимости и мировоззренческого плюрализма. В этой связи понятно стремление ряда западных педагогов расширить состав базового школьного образования, включив в него, например, такие курсы, как "Западная цивилизация", "Незападная цивилизация".

Вот, к примеру, как сформулированы цели образования в школах США:

— развитие "Я" личности, понимание подростком себя, своих возможностей, уверенности в себе, умения легко адаптироваться к изменениям в жизни;

— вооружение базовыми знаниями, языковыми и вычислительными навыками;

— развитие интереса к непрерывному образованию и умения приобретать знания самостоятельно;

— экологическое образование и воспитание;

— развитие мышления и способности принимать самостоятельные решения;

— подготовка к будущей профессиональной деятельности, карьере и семейной жизни;

— эстетическое и нравственное воспитание, развитие умения разумно использовать досуг;

— развитие гражданской ответственности, уважения к закону и власти, понимания социально-экономической и политической системы государства;

— овладение коммуникативными навыками, развитие духа сплоченности и кооперации.

Сходные позиции мы находим и в определении целей школьного образования в ФРГ. Среди них, в частности:

— обеспечить умениями и навыками, необходимыми для свободного развития личности, для успеха в трудовой деятельности и для оценки сложных взаимозависимых социальных факторов;

— сформировать способность мыслить независимо и действовать на свою собственную ответственность;

— воспитывать в духе ответственного использования свободы, быть терпимым, любящим мир, уважать других людей, развивать желание и способности учиться и работать самостоятельно и в группах, быть независимым и научиться развивать эти способности после окончания школьного образования.

Проблема целей школьного образования в странах, относимых к цивилизации восточного типа, представлены в нашей педагогической литературе кране недостаточно. Поэтому, не претендуя на обобщения, обратимся к конкретному опыту сирийской школы. Вот, в частности, на что нацеливается изучение курса философии (понятно, что здесь отражены ценностные установки и всего гуманитарного образования):

— воспитание гражданина, полноценной личности, уравновешенной психически, морально и идейно и развивающейся свободно, без насилия;

— формирование интеллекта арабского человека на основе ценностей цивилизации и общечеловеческого наследия с учетом его культуры и положения;

— укоренение понятий о нравственности труда, прославление благородного производительного труда;

— подготовку учащегося к выполнению отведенной ему роли в обществе путем просвещения его относительно общественных отношений, воспитания в нем веры в демократию, коллективный труд, превосходство общих интересов над личными;

— формирование и развитие способности к правильной оценке и анализу идеологических проблем с помощью развитого мышления, основывающегося на доказательствах и аргументах;

— уважение к вкладу арабских мыслителей в общечеловеческую культуру.

Здесь мы видим определенное совпадение с ценностно-целевыми установками западной школы: развитие гражданской ответственности, воспитание положительного отношения к труду, развитие личности учащегося.

В то же время заметны и существенные отличия. Так, в сирийской школе акцент делается на превосходство общих интересов над личными, подчеркивается значение идеи коллективизма. Существенен и такой момент: у сирийских школьников развивают способность к правильной (т. е. единственно приемлемой) оценке,

а, например, у учащихся американской и западногерманской школ — критическое мышление и способность самостоятельно принимать решения. Некий компромиссный вариант находим в целях японской школы: развивать у школьников способность делать разумные и критические суждения о мире, в том числе и об обществе.

Все это отчетливо отражает влияние на прогнозирование целей школьного образования национальных, цивилизационных и общечеловеческих ценностей в их сложном переплетении и взаимодействии.

Таким образом, наличие как социально-адаптивной, коллективистской, так и личностно-самореализующейся линий в определении целей школьного образования можно рассматривать как общую тенденцию в развитии современного образования.

С этих позиций школьное обществознание не может сегодня ограничиваться традиционной проблематикой, включающей знания об обществе в целом, о взаимосвязи сфер общественной жизни, о социальных институтах, экономических системах и политических режимах. Объектом рассмотрения должна стать и ближайшая социальная среда: структура первичных коллективов и отношения в них, механизмы социализации, коммуникативные свойства личности и пути их развития, способы присвоения индивидом социальных норм и ценностей, характер и особенности межличностных отношений. Не менее важны знания об эмоционально-волевых свойствах, способностях, интересах, потребностях личности, об индивидуально-своеобразном в человеке, о путях самоопределения и самореализации.

Конкретизировать познавательные цели обществоведческих курсов в школе позволяет обращение к базовым наукам.

В нашем случае это совокупность многих отраслей обществознания: социальной философии, политологии, этики, социальной психологии, социологии, экономических теорий и др. Современное обществознание в целом переживает процесс переосмысления ряда устоявшихся подходов, привычных трактовок. Некоторые области знаний, такие как политология, социология, констатируются в полноценные научные дисциплины. Во всех общественных науках снято, или, по меньшей мере, существенно ослаблено воздействие идеологических стереотипов, утверждается теоретический плюрализм. Значительно расширился круг исследуемых проблем, в первую очередь, связанных с анализом личности и различных аспектов ее деятельности. Все более полно и последовательно утверждают себя цивилизационный, культурологический, гуманитарно-личностный подходы к социально-историческому развитию.

Каков характер воздействия базовых наук на цели и содержание школьного образования? На этот вопрос даются различные ответы. Одни исследователи считают, что важнейшей целью школьного обществознания является изучение основ наук об обществе. Поэтому в учебных предметах должны быть представлены основные понятия. Другие считают, что нужно идти от жизненных реалий, актуальных общественных проблем.

Особенно отчетливо это различие позиций проявилось в дискуссии о курсе "Граждановедение". Согласно одной точке зрения, в курсе должны изучаться "не политология, право, экономика и т. п., а проблемы общества, обладающие политическим, правовым, экономическим содержанием". Другая точка зрения состоит в том, что "не стоит превращать учебный предмет в цикл бесед обо всем понемножку, без учета логики тех наук, которые лежат в основе его составных частей. В старших классах учащиеся в состоянии усваивать систематические знания по основам права, политологии, этики, экономики, социальной философии".

При всех различиях в подходе к проблеме "наука — школьный предмет" очевидно, что обновление общественных наук диктует новые требования к составу и характеру обществоведческих знаний в школе.

Состояние общественных наук сегодня позволяет не только поставить, но и практически реализовать по крайней мере две цели изучения обществознания в школе: во-первых, по ряду вопросов, которые и сегодня являются предметом острых дискуссий в науке, представить учащимся различные точки зрения и оценки. Во-вторых, раскрывать аспекты и проблемы социальной жизни с позиций современных научных знаний, учитывая цивилизационный, культурологический, ценностно-ориентационный, личностно-деятельностный и другие подходы к анализу общественных явлений.

В проблеме целеполагания важен не только содержательный аспект, но и форма предъявления требований. Здесь полезно обратиться к педагогическим, и, в частности, к дидактическим идеям и концепциям.

В педагогических и методических исследованиях последних лет достаточно широко используется концепция целеполагания Б. Блума. Предложенная им таксономия применительно к познавательной деятельности включает шесть категорий: знания, понимание, применение, анализ, синтез, оценка. Каждая из категорий конкретизируется как некий набор интеллектуальных действий. Например, знать — это узнавать, запоминать, воспроизводить информацию; понимать — это объяснять, интерпретировать. По сути дела, речь идет о разных уровнях усвоения, осмысления, преобразования и использования информации.

Более целесообразным представляется использование концепции И.Я. Лернера, развиваемой им в дальнейшем совместно с другими исследователями, о школе как трансляторе культуры, извлекаемой из социального опыта. Выделенные автором четыре компонента: 1) знания о мире, т. е. человеке, обществе, природе, технике, 2) опыт осуществления способов деятельности, 3) опыт творческой деятельности, 4) опыт эмоционально-ценностных отношений — по сути, выступают целевыми направлениями отбора и построения учебного содержания. В нашем случае второй и третий компоненты могут быть объединены в блок умений (отражающих как воспроизводящий, так и творчески-преобразующий уровень деятельности). Четвертый компонент призван отразить ценностные ориентации личности.

Таким образом, цели обществоведческой подготовки можно представить содержательными блоками, каждый из которых включает прогнозируемый результат в овладении соответствующими знаниями, умениями или способами деятельности, а также выработку определенных ценностных ориентиров. Обратимся к этим блокам.

1. Знания о человеке как единстве природного и социального начал, о его способностях, потребностях, возможностях и интересах, о путях развития и совершенствования;

— умения использовать эти знания для более глубокого осмысления мотивов и характера деятельности людей, а также в целях самопознания и самосовершенствования;

— ценностные ориентиры: неприкосновенность человеческой жизни, неразрывность связи человека с природой, возможность и готовность "созидать" самого себя.

2. Представление о многообразии социальных общностей и особенностях механизма социализации, о различных типах общественных связей и отношений, о структуре и значении первичных коллективов, о социальных статусах и социальных ролях личности в обществе;

— умение распознавать различные социальные общности, соотносить свои интересы и оценивать свое поведение с точки зрения интересов отдельных людей и групп; осознание собственного социального статуса и многообразия своих социальных ролей, умение прогнозировать их возможное и желательное изменение в будущем;

— ценностные ориентиры: общество — это совокупность исторически сложившихся форм совместной деятельности людей;

— вхождение в первичный коллектив дает человеку необходимую социальную защиту, возможность развить ряд важных качеств, но и в то же время таит угрозу унификации, поэтому необходимо выбирать правильную модель поведения; социальный статус наряду с ус-

тойчивой стороной имеет изменчивый компонент, следовательно, при соответствующих усилиях он может быть изменен.

3. Знания о различных способах регулирования общественных отношений и поведения личности, нормативных структурах, символах культуры;

— умение отличать сущее от должного и обобщать факты моральной жизни, чтобы составить свое представление о должном; готовность осознать наличие единых для всех людей правил и принципов морали и руководствоваться ими, умение понять суть морального конфликта и найти его решение. Умение и готовность руководствоваться в своем повседневном поведении правовыми нормами;

— ценностные ориентиры: наряду с изменчивым компонентом во всех культурах существуют универсальные, стабильные, моральные принципы и нормы; самостоятельный и сознательный моральный выбор каждого — условие его активного отношения к миру; нравственной оценке подлежат все явления общественной жизни, в том числе лежащие и в сфере политики. Только в правовом обществе могут быть защищены и гарантированы права каждого.

4. Знания о целостности общества и соотношении его основных структурных элементов, об основных тенденциях развития общества и его современном состоянии, общественном прогрессе и его критериях; понимание соотношения необходимости и свободы в общественном развитии и деятельности людей;

— умения анализировать и оценивать общественные явления с позиций цивилизационного, культурологического, личностно-гуманистического, системного подходов;

— ценностные ориентиры: многообразие культур и цивилизаций — необходимое условие развития человечества; современная ситуация требует перехода с позиций конфронтации на путь диалога.

5. Знания о чертах и особенностях развития нашего общества, о его месте и роли в общецивилизационном процессе, о возможных перспективах будущего. Понимание сущности и значение осуществляемых реформ;

— умение применить эти знания при рассмотрении конкретных фактов и явлений социальной действительности и выработать на этой основе в условиях плюрализма мнений их оценку;

— ценностные ориентиры: важность и значение сохранения лучшего в традициях и культуре нашего народа; необходимость творческого переосмысления мирового опыта цивилизационного развития.

6. Представления о некоторых направлениях в развитии общественной мысли прошлого и современности, о различии в методологических подходах и оценках общественных явлений;

— умение разделять факт действительности и его интерпретацию и оценку; умение на базе использования различных источников выявлять разные подходы при анализе социальных явлений; умение соотносить эти подходы и оценки с историческим контекстом;

— ценностные ориентиры: многообразие течений общественной (философской, экономической, политико-правовой) мысли — необходимое условие развития обществознания; познание общественных явлений имеет ряд особенностей в сравнении с естествознанием — здесь, в частности, отчетливо выражаются субъективные интересы и пристрастия; многие проблемы обществознания носят "открытый" характер — на них нет готовых и общепризнанных ответов; познакомиться с разными взглядами на определенное общественное явление — значит помочь себе выработать глубокое его понимание и избежать односторонней оценки.

Указанные цели могут служить ориентиром как при отборе содержания школьного обществоведческого образования в целом, так и в рамках отдельных курсов. В последнем случае, как правило, акцентируется тот или иной целевой аспект, т. е. определенная группа целей становится ведущей, другие же приобретают относительный характер или не выдвигаются вовсе. Так, изучение курса "Человек и общество" в старших классах позволяет в той или иной мере реализовать все выявленные целевые установки.

Таким образом, определяя цели отдельного курса, мы не просто конкретизируем общие цели цикла, но и учитываем при этом место курса в системе обществоведческой подготовки, а также его ведущую проблематику. Важным фактором отбора учебного материала выступает государственный стандарт обществоведческого образования.

В еще большей степени содержание оказывает обратное воздействие на цели при изучении отдельных тем курса. В практике преподавания именно этот уровень целеполагания приобретает особое значение.

§ 2. Определение целей отдельной темы обществоведческого курса

Планируя цели конкретной темы, учитель совершает деятельность в обратной последовательности по отношению к той, которую осуществляли авторы курса или цикла. Отталкиваясь от содержания (здесь уже первично именно оно), представленного в учебнике, в программе, преподаватель выявляет его возможности для реализации общих целей обществоведческой подготовки (они могут быть представлены в виде набора требований в стандарте обществоведческого образования).

Проиллюстрируем сказанное на примере одной из тем курса "Человек и общество". В качестве таковой возьмем тему "Мыслители прошлого и современности об обществе и его развитии". В данном случае основу содержания составляет рассмотрение различных направлений общественной мысли, отражающей зарождающиеся или устоявшиеся духовные ценности различных эпох и цивилизаций. Это позволяет выдвинуть довольно широкий спектр целей, относящихся к ценностно-ориентировочному блоку целевой системы курса. Среди них выделим следующие:

— формировать отношение к духовной жизни общества, идейным и философским исканиям как одной из высших ценностей;

— используя склонность философии к парадоксам, антиномиям, допущениям многозначных выводов способствовать развитию мышления, познавательных возможностей личности;

— обогащать личный опыт самопознания и самооценки, развивать рефлексивные отношения к собственной и чужой мысли, соотнося ее с гуманистическими духовными ценностями; вырабатывать толерантность к мнению, отличному от собственного;

— формировать интерес к многообразию культур;

— вырабатывать отношение к теоретическому плюрализму как необходимому условию развития общественной мысли.

Перейдем к целевому блоку — вооружение знаниями. Здесь неизбежно более дробное структурирование. Это обусловлено сложным составом самих знаний, включающих понятия, отдельные идеи и положения, гипотезы, методологические принципы, концепции и теории. Многие из перечисленных компонентов содержатся в материале названной темы. Помимо теоретического пласта знание включает в себя и определенные фактические данные. В нашем случае — это отдельные факты биографий ученых, философов, чьи идеи рассматриваются в теме, это исторические условия зарождения тех или иных учений, а также материал, конкретизирующий или иллюстрирующий теоретические выводы.

Кроме того, при формулировании целей приходится учитывать и разные уровни усвоения отдельных единиц знаний. Так, усвоение понятия может быть задано на уровнях: а) знания термина; б) знания отдельных признаков в их взаимосвязи; в) развернутых определений.

Что касается усвоения идей, теорий, то здесь возможно выделение следующих уровней: а) общее представление на базе первоначального ознакомления; б) системно-логическое осмысление с вычленением ведущих элементов и выявлением связей между ними, в) теоретически-концептуальный уровень, предполагающий осмысление теории, учения как целостности, базирующейся на ведущей парадигме; г) выявление аспектных проблем, пронизывающих об-

ществознание *на всем пути его развития* с акцентированием их наиболее актуальных сторон в современных условиях.

С учетом сказанного данный целевой блок применительно к первой части курса может выглядеть следующим образом:

1) Формирование знания понятий:

а) на уровне развернутых определений с указанием основных признаков: общество, общественный процесс (регресс);

б) на уровне характеристики или описания отдельных признаков или сторон. К ним можно отнести следующие: сферы жизни общества, общественный договор, гражданское общество, цивилизация, общественно-экономическая формация, общественное разделение труда, экономические интересы, стоимость, социальная революция, духовные ценности, свобода личности.

Отметим, что все приведенные в данном перечне понятия (кроме первого) раскрываются не с позиций современного обществознания, а наполняются тем содержанием, которое они имели в контексте соответствующих теорий.

2) Представление идей, принципов, теорий:

а) на уровне общих представлений рассматриваются: теория общественного договора, идея естественных прав личности человека, идея разделения властей, идея общественного прогресса и универсальных этапов развития человечества, теория рыночной экономики, идея предопределенности и однонаправленности исторического процесса в европейской философии нового времени. Более обстоятельно (возможно, на системно-логическом уровне) рассматривается марксистская теория общественного развития;

б) на уровне аспектных проблем рассматриваются: соотношение свободы и предопределенности, свободы и ответственности; соотношение материальных и духовных факторов общественного развития; частная собственность и ее роль в жизни общества и человека.

Последний целевой блок охватывает деятельность, направленную на выработку определенного круга умений. При этом учитываются возможности как самого содержания рассматриваемой части курса, так и широкого спектра *учебно-познавательных заданий*. Одной из особенностей изучения этой части выступает широкое привлечение разнообразных источников знаний и информации (фрагментов из философской, философско-религиозной, экономической и социально-политической литературы как научного и научно-популярного, так и публицистического характера). Это позволяет включить в качестве целей развитие умений работы с внеучебным текстом.

В целом в качестве целей изучения первой части курса можно рассматривать выработку следующих интеллектуальных, учебных умений:

1) Видение альтернатив, разных подходов и способов решения проблем.

Реализация этой цели в наибольшей степени способствует рассмотрению учащимися различных вариантов осмысления аспектных проблем. Например, сопоставление взглядов Ф. Гегеля, К. Маркса, французских философов-экзистенциалистов на проблему соотношения свободы и предопределенности общественно-исторического развития человечества. Аналогичным образом могут быть сопоставлены выводы К. Маркса и М. Вебера о роли и значении материальных и духовных факторов в жизни общества.

2) Построение логической цепи суждений.

Задания, нацеливающие на овладение данным умением, могут быть предложены при рассмотрении, в частности, теории общественного договора. Построение цепей причинно-следственных связей, объясняющих с позиций данной теории возникновение и функции государства, поможет среди прочего и лучше уяснить различия в подходе к этому вопросу Д. Локка, Т. Гоббса, Ж.-Ж. Руссо.

3) Конкретизация обобщенной идеи.

Задания этой направленности могут быть использованы при изучении всех вопросов темы.

4) Выяснение обобщающего или исходного принципа теории, учения.

С точки зрения возможностей содержания, наиболее адекватны этой цели такие сюжеты курса, как древнеиндийская и древнекитайская философская мысль.

5) Подведение под ценность.

Овладению данным способом деятельности способствуют задания, предполагающие оценку тех или иных явлений с позиций определенной системы ценностей на базе совокупности критериев. По сути, любой вопрос, изучаемый в первой части курса, может служить содержательной основой для построения такого рода заданий.

б) Овладение различными видами рефлексии, нацеленной прежде всегона выявление оснований и мотивов собственной деятельности, а также деятельности другого.

В нашем случае речь может идти, о рефлексии в познавательной деятельности. Рассмотрение своей деятельности "со стороны" направляется вопросами типа: "Что я делаю?"," Для чего (почему) я это делаю?", "Каков смысл моих действий?", "Соответствуют ли достигнутые результаты первоначальному замыслу?".

Развитие рефлексии над позицией другого способствует обращение к фрагментам текстов различных авторов.

Обратимся к примеру. Рассматривая понятие "общественный прогресс" и знакомя школьников с различными трактовками возможности и критериев прогресса, учитель может использовать фрагмент из произведения Фр. Ницше "Антихристианин" (Человек и общество. Основы современной цивилизации. Хрестоматия. М., 1992, С. 9 или "Сумерки богов". М., 1989, С. 20). Автор, отрицая направленность в развитии человечества к лучшему, высшему, утверждал, что прогресс — это сложная идея. После ознакомления с фрагментом учащимся могут быть предложены такие вопросы и задания: дайте анализ приведенных суждений; раскройте смысл данного высказывания; проанализируйте представленные аргументы, их достоверность, непротиворечивость и полноту; определите свое отношение к представленной позиции.

Чтобы лучше уяснить глубинные основания и причины, побудившие философа выдвинуть идею "сверхчеловека", отрицать общественный прогресс, важно, пусть в обобщенном виде, штрихами воссоздать духовную ситуацию европейского сознания второй половины XIX в. Кризисные черты эпохи порождали в ряде случаев уверенность в неизбежной гибели европейской цивилизации. Наиболее сильно эти настроения выразил А. Шопенгауэр, оказавший, в свою очередь, глубочайшее влияние на молодого Фр. Ницше. Таким образом, овладение данным видом рефлексии предполагает введение в исторический контекст соответствующего произведения.

Среди практических учебных умений выделим работу с таблицами и графическим представлением материала по истории общественной мысли. Содержание первой части курса дает возможность совершенствовать и развивать эти умения, закладываемые на более ранних ступенях обучения. Отметим, что характер работы с таблицей может быть различным в зависимости от конкретной целевой установки. Например, сравнение технократической и гуманистической системы ценностей оформляется в табличном виде.

Линия сравнения	Технократическая система ценностей	Гуманистическая система ценностей

Рассмотрим различные варианты работы с таблицей, определяемые педагогической целью.

I вариант. Цель: раскрыть систему технократических ценностей. В этом случае учащимся сообщается содержание первой колонки

таблицы (т.е. учителем заранее выделяются линии сравнения), затем в ходе беседы актуализируется и дополняется материал, используемый при заполнении третьей колонки. И наконец, на основе изложения учителя или обращения к источникам учащиеся заполняют вторую колонку, вычленяя идеи в соответствии с заданными критериями. В заключение сопоставляются и оцениваются две названные системы ценностей.

II вариант. Цель: научить школьников вычленять и адекватно формулировать критерии сравнения и оценок двух или нескольких групп явлений. Здесь уже итогом работы должно стать самостоятельное заполнение первой графы таблицы. Опытная проверка показала, что учащиеся могут самостоятельно выделить следующие линии сравнения: отношение к природе в целом, отношение к природным ресурсам, соотношение полей и средств, приоритет отраслей и сфер общественного развития, соотношение науки и культуры.

Что касается выработки такого умения, как графическое представление материала по истории общественной мысли, то овладение им и его использование оказывается особенно необходимым при рассмотрении достаточно абстрактных философских категорий и идей. Достижение данной цели может способствовать, к примеру, такое задание: показать графически соотношение понятий общества и государства в представлениях Платона, Аристотеля, Гегеля, современных исследователей гражданского общества. Вот как выполнил это задание один из выпускников (приводим также его комментарии).

Платон	**Аристотель**	**Гегель**
Понятия общество и государство падают. Все общество охватывается государством.	Государство — это почти все общество, но все-таки и не все. Есть еще семья и селение. Они несколько самостоятельны.	Государство — центр, ядро. Его роль очень важна Но некоторые сферы, например, экономика, относительно свободны.

Современные представления

Государство — важная часть общественной жизни. Но большинство отношений люди должны регулировать сами. Государство создает гражданское общество

При известных неточностях и прямолинейности суждений главная тенденция в развитии представлений по данной проблеме показана верно — тенденция укрепления самодеятельности и ответственности населения, движения к гражданскому обществу.

Проследим роль целей как системообразующего фактора на других темах курса "Человек и общество". Так, тема "Цивилизации прошлого" нацелена, в первую очередь, на выявление и характеристику ценностных установок и ориентиров отдельных цивилизаций древности, Средневековья и Нового времени как присущих обществу в целом, так и в условиях жесткой сословно-классовой структуры различным социальным группам. При этом выявляются как новые элементы системы ценностей, придающие неповторимое своеобразие каждой социо-культурной цивилизационной общности, так и линии преемственности духовного развития народов и культур.

Поэтому, в отличие от исторических курсов событийная история в данной теме не является главным объектом усвоения. Подобный материал актуализируется лишь в той мере, в какой он необходим для выделения устойчивых и существенных черт и особенностей изучаемой цивилизации. Зато широко представлена такая проблематика, как своеобразие духовного развития античности, полисная система ценностей, ценности древнеримской цивилизации, христианское средневековое мировоззрение, взгляды и представления различных сословий в средневековой Европе, протестантизм и новая этика трудовых отношений, европейский рационализм, традиционный фундментализм.

Такого рода материал помогает полнее отразить умонастроения человека определенной исторической эпохи и цивилизации. В то же время характеризуются и так неы объективные черты цивилизационной общности, как особенности хозяйственно-экономических отношений, сложившаяся социальная структура, политическое устройство.

Это фундаментальная целевая установка на комплексное представление обществоведческого и "человеческого" аспектов социального знания во многом определяет содержание последующих тем курса. Так, в тему "Экономическое развитие современной цивилизации" включены характеристики экономических отношений, в которые вступает человек в повседневной жизни, моделируются и анализируются ситуации обладания и распоряжения собственностью, участия в различных формах в производительном труде, в системе распределительных отношений и т. д.

При рассмотрении социальных аспектов развития общества используются понятия "социальный статус" и "социальная роль", с помощью которых показывается богатство связей и отношений

современного человека с другими людьми и целыми социальными группами. Аналогичным образом применяются понятия “политический статус” и “политическая роль” в теме “Современная цивилизация и политическая жизнь”.

§ 3. Постановка целей отдельного урока

Следующий наиболее конкретный уровень целеполагания — постановка целей к отдельной урочной теме. В качестве примера возьмем занятие по теме “Что такое цивилизация”, которую можно отнести к одной из ключевых. Цели данного занятия по основным блокам могут быть представлены следующим образом:

I. Ценностные ориентиры:

— многообразие культур и цивилизаций как ценность;

— роль человека как исторического субъекта, подлинного творца общественно-исторического прогресса (“человеческое измерение истории”);

— значение духовных факторов в развитии общества, плюрализма мышления.

Отметим, что особенностью данной темы выступает то, что само понятие ценности и сравнительный анализ ценностных систем различных цивилизаций выступают и главным объектом усвоения, следовательно, входят и во второй целевой блок — усвоение знаний.

II. Формирование знаний.

а) Понятия: цивилизация, формация, культура, духовные ценности, типы цивилизаций, аграрная цивилизация, индустриальная цивилизация.

Подчеркнем, что здесь предполагается их осмысление с позиций современного обществознания. Обращается также внимание на многозначность ряда из них и отсюда возможность наличия не одного, а многих определений. Очевидна также еще одна особенность: приведенные понятия — это не просто некий перечень, они образуют определенный смысловой блок, понятийный узел. Это означает, что раскрытие одного понятия предполагает опору на другое (например, цивилизация и ценности) или противопоставление другому (формационный и цивилизационный подходы).

б) Идеи, принципы, теории: духовные ценности как системообразующий принцип цивилизационного единства, роль религии в формировании цивилизационных ценностей, цивилизация как социокультурная общность, теория локальных цивилизаций, идея единства цивилизаций, принцип формационного подхода к общественным

явлениям, принцип цивилизационного подхода, ценности цивилизаций разных типов.

III. Выработка умений.

Здесь, в первую очередь, выделим те умения, для формирования или совершенствования которых материал данной темы представляет наилучшие возможности.

Прежде всего в качестве цели можно заложить дальнейшее развитие такого интеллектуального умения, как видение альтернатив: в рамках данной темы рассматриваются и анализируются такие различные теории и подходы к общественно-историческому развитию, как цивилизационный и формационный, стадиальный и циклический, локально-цивилизационный и с позиций универсальных ценностей человечества, рассматриваются разные точки зрения на соотношение цивилизации и культуры, различные трактовки самого понятия цивилизация. На данном этапе изучения курса умение видеть альтернативы может быть уже трансформировано в умение использовать различные подходы к анализу явления например, характеризовать тот или иной отрезок истории как с позиций формационного, так и цивилизационного подходов.

Еще одним умением, в развитии которого при изучении данной темы может быть сделан значительный шаг вперед, выступает умение сравнивать, сопоставлять. Для этого широко используются сравнительные таблицы и, следовательно, развивается умение работать с ними. Как показывает опыт, наиболее часто используются таблицы: "Формационный и цивилизационный подходы", "Ценности западной и восточной цивилизаций", "Типология цивилизаций". При сравнении ценностей различных цивилизаций целесообразно также развивать умение выявлять обобщенный принцип, учитывая, что главное отличие Запада от Востока — базисная ориентация принципов социального устройства.

Обращение к различным источникам в данной теме позволяет выдвигать такие цели, как дальнейшее развитие умения вычленять главное в тексте, анализировать аргументацию авторов. Последнее особенно поучительно при сопоставлении источников, авторы которых придерживаются противоположных точек зрения по какому-либо вопросу. Например, выявляя соотношение понятий цивилизация и культура, полезно обратиться к приведенным в уже указанной хрестоматии отрывкам из произведений О. Шпенглера "Закат Европы" и Э. Тейлора "Первобытная культура" (С. 55—56). Памятуя о необходимости связывать источник с реальным историческим контекстом, во многом его обусловившим, можно поручить отдельным школьникам, обратившись к словарям, энциклопедиям, другой

справочной литературе, воссоздать основные вехи жизни и творчества каждого из этих авторов. Это позволяет выяснить, что если Шпенглер, заявлявший о противоположности цивилизации и культуры, был, что называется, "чистым философом", то Тейлор обращался к реальным историческим процессам прошлого, изучая которые, он пришел к выводу о единстве культуры и цивилизаций.

Материал темы позволяет проектировать и дальнейшее развитие такого умения, как применение теоретических знаний при анализе и оценке новых явлений. Одним из основных средств здесь выступают задания о духовных ценностях разных цивилизаций: определить, для какого менталитета (восточного или западного) характерны следующие высказывания, изречения, к какой культуре могут быть отнесены следующие тексты и т. п.

Обратимся теперь на примере других уроков к целевому блоку умений, выделив из него, в частности, умение сопоставлять различные, подчас противоположные, подходы к социальным явлениям и проблемам их оценки, анализировать приводимую аргументацию и вырабатывать собственную позицию. Учет такой целевой установки, как уже отмечалось, предполагает включение в содержание курса так называемых "открытых" проблем, а также конструирование соответствующих познавательных заданий.

Среди познавательных заданий широко используются те, где учащимся предлагается проанализировать различные точки зрения по определенному вопросу. В учебном пособии по курсу обществознания таких заданий немало. При принципиальной схожести их конструкции (что позволяет отнести эти задания к одной группе) они различаются как по способу формулирования условий, так и по характеру предъявляемых требований.

Говоря об условиях, можно выделить задания, где приводятся два или более оригинальных высказывания различных авторов. Так, в конце параграфа "Древние цивилизации Европы" в одном из заданий учащимся предлагается сопоставить фрагменты из сочинений Платона и Фукидида, в которых авторы излагают свои взгляды на сущность и особенности демократической формы правления. В задании к параграфу "Нации и межнациональные отношения" приводятся противоположные по смыслу высказывания Ф. Достоевского и П. Ткачева о соотношении естественного хода общественно-исторического развития и целенаправленного его ускорения. Задания с подобными условиями имеют значительную педагогическую ценность, представляя собой фактически одну из форм работы с первоисточниками. При этом сама установка на решение определенной задачи побуждает ученика внимательно вчитываться в приведенные отрывки. Вместе с тем обращение к неадаптированному тексту нередко требует допол-

нительных комментариев и разъяснений (встречающиеся архаизмы, непривычные речевые обороты, неявный исторически контекст или подтекст фрагмента),что заставляет отнести такие задания к достаточно сложным.

С этих позиций более доступными являются задания, где заложенная в условие полемичность представлена не в персонифицированной форме, в снято-обобщенном виде, когда обнажена сама идея противостояния и приведены достаточно полно аргументы сторон. К числу таких заданий можно отнести, например, следующее: "Существуют две точки зрения на роль глобальных проблем в развитии человечества. Одни утверждают, что разрешить их не удастся, и приближение их предвещает близкий крах современной цивилизации. Другие считают, что люди найдут приемлемые средства решения глобальных проблем, а сам совместный поиск оказывает объединяющее воздействие на человечество, сближает народы, способствует становлению единой цивилизации. Какова ваша точка зрения по данному вопросу?" (к параграфу "Глобальные проблемы современности". Учебное пособие "Человек и общество" М., 1998. С. 15). В этом задании четко выражены противоположные позиции по проблеме, однако не представлена их развернутая аргументация, т. к. предполагается, что необходимый материал учащимися уже почерпнут из учебника и объяснения учителя.

Но вот пример задания с приведением системы доводов сторон. Оно касается оценки суда присяжных. Параграф "Правовое государство" не содержит материала о такой форме суда, поэтому условие задания достаточно пространно. В начале приводятся краткие исторические сведения о возникновении такого суда и особенностях судебного разбирательства в нем. Затем указывается, что в настоящее время у идеи суда присяжных есть свои сторонники и противники, и приводятся две группы аргументов. В первой из них подчеркивается, в частности, большая независимость суждений присяжных по сравнению с профессиональными судьями, отсутствие свойственной последним рутинности и неподвижности взглядов. К аргументам другой стороны отнесена среди прочего необходимость обладать специальными юридическими знаниями для осуществления судебного разбирательства, которых нет у присяжных заседателей. Учащимся предлагается определить и обосновать собственную точку зрения.

Еще более разнообразны задания данного вида по характеру требований. Чаще всего, как уже видно из приведенных примеров, школьникам предлагается сделать самостоятельные выводы из сопоставительного анализа выдвинутых позиций. При этом нередко предполагается, что доля истины есть в каждой из них, поэтому ре-

зультатом размышлений может стать их своеобразный синтез или, напротив, определение условий, при которых верна та или другая. В других случаях сравнительный анализ должен завершиться выбором одной точки зрения в соответствии с указанным критерием (научность, социальная справедливость, приоритетность и т. д.). К примеру, после изучения темы "Экономика России на пути реформ" учащимся предлагается среди прочих заданий обсудить и различные варианты приватизации, кратко охарактеризованные в условии познавательной задачи, а затем выбрать тот, который представляется наиболее справедливым (Пособие. С. 63—64).

Есть задания, в которых требуется уточнение самих позиций и определения того, в чем расходятся авторы. И наконец, встречаются задания, где ученики должны защитить каждую из приведенных точек зрения. Так, в одном из заданий к параграфу "Проблемы современной отечественной культуры" сформулированы различные позиции по вопросу о значении влияния театра на современного человека двух известных деятелей отечественной культуры. Учащимся предлагается привести аргументы, подтверждающие каждую из этих точек зрения. Такое задание в том случае, когда противоречиво само явление, представляется нам вполне оправданным.

Приведенный материал позволяет сделать вывод, что совокупность подобных заданий создает условия для формирования широкого круга умений: выделять основную мысль, различать доказываемый тезис и приводимые аргументы, определять "вес", силу отдельных аргументов, приводить дополнительные доводы "за" и "против".

Итак, осознание целей обществоведческой подготовки служит важным системообразующим фактором содержания учебных курсов, является важнейшим ориентиром в подготовке учебных материалов. Вместе с тем сама проблема выдвижения и обоснования целей современного школьного обществознания требует еще значительных исследовательских усилий и творческого поиска.

Глава 3
НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В начале 90-х годов в практику школы стал входить радикально реформированный, а в сущности новый по своему содержанию предмет — обществознание. Начало работы по созданию нового курса, как читателю уже известно, было положено публикацией нескольких вариантов учебных программ по курсу "Человек и общество" для учащихся средних общеобразовательных школ и профессионально-технических училищ.

Заметим, что курсы, сложившиеся на основе интегрированных знаний, принято называть *интегративными*, в отличие от курсов, представляющих какую-либо отдельную область знания. Понятно, что их роль и значение для школьного обществоведческого образования весьма различны: в силу специфических условий общеобразовательная школы тяготеет к интегративным курсам. Только такие курсы способны, на наш взгляд, в оптимальных масштабах выполнить общеобразовательную функцию.

Важнейшим вкладом в определение перспектив развития нового курса стала концепция обществоведческого образования, разработанная коллективом ученых лаборатории обществоведческого образования Российской Академии Образования, которым руководит член-корреспондент РАО Л.Н. Боголюбов. Новейший ее вариант опубликован в журнале "Обществознание в школе" (1999 г., №№ 5 и 6). Авторам удалось сформулировать ряд принципов, которые в настоящее время стали постоянным научно-педагогическим ориентиром в процессе непрерывного обновления и актуализации содержания обществоведческого образования, в том числе и при проектировании 12-летней школы.

Далее перейдем непосредственно к анализу нового содержания обществоведческого образования. При этом хотелось бы обратить внимание читателя на следующие два момента. Во-первых, наш анализ коснется лишь той части содержания, которая включает в себя знания; что же касается других его компонентов (умения, творческий опыт, ценности), то они в основном представлены в других главах книги. Во-вторых, мы не ставим целью рецензировать специально содержание того или иного отдельно взятого посо-

бия по курсу обществознания, но примем их совокупность как некое целое, заключающее в себе характерные черты нового содержания школьного образования (имея ввиду в первую очередь курсы интегративного характера). Употребляя в нашем тексте выражение "новый курс", "новое содержание", мы будем вести речь о новых чертах их совокупного содержания. Современный учитель, руководствуясь требованиями государственного образовательного стандарта, имеет возможность сам выбрать не только привлекающий его по тем или иным мотивам курс, но также использовать отдельные фрагменты различных курсов, если он сочтет, что такой вариант работы более эффективен.

Содержание знаний, представленных в курсе, имеет сложную структуру. Их анализ мы осуществим по семи содержательным линиям, совокупность которых адекватно отражает системное строение объекта изучения — общества, его состав, является функционально полной и вместе с тем минимальной из возможных.

§ 1. Знания об обществе и его развитии

Прежний курс "Обществоведение" главной задачей ставил именно изучение общества. Во введении к учебнику было написано, что обществоведение — сводный учебный курс, содержащий основные выводы марксистско-ленинской науки об обществе и законах его развития, о социализме и коммунизме.

Весь комплекс знаний об обществе излагался через призму марксистского учения о законах общества — исторический материализм, который характеризовался как цельная и стройная научная теория, показывающая, как из одного уклада общественной жизни развивается вследствие роста производительных сил, другой, более высокий. Раскрывался коренной принцип материалистического понимания истории — первичность общественного бытия (материальной жизни общества) и вторичность общественного сознания.

Подробное изучение марксистского учения об общественно-экономической формации как закономерной ступени исторического развития, основанной на определенном способе производства, подводило учащихся к теоретическому положению о том, что история общества есть история развития и смены общественно-экономических формаций. Делалось заключение о характере развития общества: его движение идет не по кругу, а поступательно, от низшего к высшему. Это означает, утверждал учебник, что в истории имеет место общественный прогресс, критерием которого выступает уровень развития производительных сил. Однако смена общественных фор-

маций, хотя и есть объективный процесс, являющийся результатом разрешения конфликта между производительными силами и устаревшими производственными отношениями, не может произойти самотеком. Движущей силой во всех эксплуататорских формациях является классовая борьба, без которой в антагонистическом обществе невозможен социальный прогресс.

Относительно роли человека в историческом процессе было сказано, что люди сами, вполне целенаправленно, творят свою историю, и законы истории прокладывают себе дорогу только через их деятельность. Поэтому люди не являются слепым орудием исторической необходимости: развитие производства лишь создает объективные материальные потребности, побуждающие большие группы людей действовать в определенном направлении — в этом суть исторической необходимости. Однако в жизнь она претворяется только через борьбу классов. Отсюда проистекало важнейшее идеологическое положение о значении активной революционной борьбы, революционной теории и роли партии в этой борьбе.

Далее на основе общих положений исторического материализма конкретно характеризовались капитализм как последняя антогонистическая формация и социализм — первая фаза коммунистической формации.

* * *

В чем же особенности нового содержания знаний об обществе?

Новый курс основан на *современных научных знаниях* — комплексе общественных наук — истории, философии, социологии, политологии, культурологии, экономической теории, религиоведении, правоведении, этике, социальной экологии, психологии. Научный подход позволил представить *общество* — а это исходное понятие курса — в самом широком смысле, как часть материального мира, неразрывно связанную с природой, включающую в себя способы взаимодействия людей и формы их объединения. Естественно, что это многогранное понятие (общество) раскрывается постепенно, через аспекты понятия, каждый из которых обстоятельно рассматривается в курсе: связь общества и природы, взаимодействие социальных групп, особенности и взаимодействие различных сфер общественной жизни. Учащимся сообщается, что в философской литературе общество определяется как динамическая, развивающаяся система, как целое, состоящее из частей, как совокупность этих частей. Выделены также подсистемы — это, прежде всего, сферы общественной жизни: экономическая, социальная, политическая, духовная. При этом отмечено, что каждая сфера также является сложным образованием.

В целом же общественная жизнь представлена в развитии, движении, постоянном изменении. Для того, чтобы у учащихся не возникало впечатления, будто эти изменения имеют хаотический характер, вводится ряд сквозных проблем, которые проходят через весь курс: *причины социальных изменений, критерии прогресса, соотношение материальных и духовных факторов общественного развития*. При этом поставленные проблемы не получают однозначных ответов. Авторы курса стремятся представить *различные взгляды* на ключевые проблемы общественного развития, отразить научную полемику по наиболее сложным и важным вопросам. Учащимся же предлагается определить *свое отношение* к приведенным точкам зрения. Так, например, поставив вопрос о том, что же выступает критерием общественного прогресса и предъявив три различные научные концепции (развитие разума, нравственность, уровень развития производительных сил), авторы обращаются к учащимся с проблемным заданием: возможны ли, на ваш взгляд, другие критерии общественного прогресса? может ли служить мерилом развития один показатель или они должны выступать в комплексе?

В связи со сказанным выше подчеркнем еще одну особенность нового содержания курса — *соблюдение принципа научного плюрализма*. Помимо возможности показать реальное положение дел в науке и общественной мысли, такой подход предостерегает от однозначных суждений и оценок, способствует выработке *личной позиции*. Развитие знаний об обществе в новом содержании обществоведческого образования представлено со времени зарождения мифологических представлений о социуме вплоть до нашего столетия. Учащиеся знакомятся со многими выдающимися именами. В их числе: древнейшие мыслители *Конфуций, Платон* и *Аристотель*; представители теории “естественного права” и “общественного договора” английские философы *Т. Гоббс* и *Дж. Локк;* французские философы-просветители *Вольтер* и *Ж.-Ж. Руссо;* английский экономист, обогативший обществознание идеями “трудового общества” *А. Смит,* социалисты-утописты, мечтавшие о справедливом обществе *А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн*; французский историк Ф. Гизо, считавший, что отношение между государством и обществом есть отношение между властью и индивидуальной свободой; впервые вставшие на путь научной социологии французский философ и социолог *О. Конт* и английский философ и социолог *Г. Спенсер* и др. Не следует, однако, думать, что содержание новых курсов заполнено обширными биографическими сведениями или, хуже того, сделана попытка изложить все научное наследие того или иного мыслителя. В рамках школьного курса такие опыты были бы обречены на неудачу.

Новая концепция предполагает иной подход. Целенаправленно и кратко рассматриваются лишь те идеи, которые связаны с *развитием знаний об обществе, формированием общецивилизационных ценностей*. Например, из всей многосложной и обширной философской системы *Ф. Гегеля*, учащимся в доступной форме предъявлены лишь отдельные ее стороны: взгляд на ход всемирной истории, элементы учения о диалектике, понятие "гражданское общество".

Аналогичным образом изложена и *марксистская* концепция общественного развития. Учащиеся узнают как марксизм зародился, что нового внесли в науку его создатели, на какое идейное наследие опирались, что из этого наследия и почему подвергли критике. Освещены также причины появления в дальнейшем на месте единого учения нескольких разновидностей "марксизма". Определяется место марксизма в истории общественной мысли, его роль в современном мире.

Столь же целенаправленно отобран материал о развитии обществознания в XX столетии. Учащиеся знакомятся с некоторыми чертами развития западной социально-философской мысли. Их внимание сосредоточено на одном из главных вопросов, который занимал и занимает философов, социологов, политологов: *что лежит в основе изменений общественной жизни, преобразования в каких сферах общества оказывают решающее воздействие на сдвиги в других областях общественной жизни?* Заметим, что ответы на этот фундаментальный вопрос даются разные. Учащимся предоставляется возможность самим делать выводы и выбирать позицию — что, несомненно, является одним из решающих отличий нового курса.

Учащиеся знакомятся со взглядами сторонников *технократического* подхода, полагавших, что прогресс техники выступает решающим фактором общественного развития, в частности, с идеями американского экономиста *Дж. Гелбрейта*, считавшего, что именно на базе развития производства возможна *конвергенция* (сближение) двух систем — капитализма и социализма с последующим синтезом в "смешанное общество".

По мнению ряда западных философов и социологов, *ценностные установки* во многом определяют уклад жизни общества и логичности, влияют на характер отношений между людьми. Включение этого понятия в содержание курса, безусловно можно отнести к его новым чертам. Учащиеся узнают, что есть разные подходы к определению ценностей. Их внимание привлекается прежде всего к взглядам немецкого социолога *М. Вебера*, видевшего в ценностях осознанные интересы, которые определяются интересом эпохи, т. е. имеют исторически конкретный характер, актуальный лишь для определенного времени, а затем утрачивают свое значение.

Поиски ответов на вопрос о *сущности общества* приводят к постановке проблемы о *направлении* его развития — откуда и куда движется человечество? Учащиеся знакомятся с идеями английского историка и социолога *А. Тойнби*, создавшего теорию круговорота локальных цивилизаций, сменяющих друг друга. Отмечаетсявместе с тем, что большинство тех, кто разделяет идею общественного прогресса, беря за основу изменения в материальной культуре, выделяют определенные этапы исторического пути, пройденного человечеством. Так, американский социолог *У. Ростоу* выдвигает идею *пяти стадий* экономического роста, а его соотечественник философ и публицист О. Тоффлер выделяет *три стадии* в развитии человеческой цивилизации — *аграрную, индустриальную* и стадию, которой он пока не дал названия, но связал с началом *компьютерной* эры и переходом к *информационному* обществу.

Таким образом, раскрыв перед учащимися многоцветную панораму науки об обществе, новый курс подводит их к выводу о том, что эта наука может успешно развиваться только преодолевая односторонность и крайности различных течений, опираясь на все ценное, что создано мировой общественной мыслью.

Отметим еще одну новую черту курса — введение понятия *"цивилизация"*. Сочетая *формационный* и *цивилизационный* подходы к истории, авторы стремятся уйти от упрощенного взгляда на цивилизации прошлого как исключительно на ступени, ведущие к высшей формации. Перед учащимися разворачивается широкая панорама цивилизаций, предшествовавших современной: *традиционные* общества Индии, Китая, мусульманского Востока, Вавилона и Древнего Египта, *древние цивилизации* Европы, цивилизации эпохи *Средневековья*, *индустриальная* цивилизация. Поскольку в науке нет единого взгляда на вопрос, что такое цивилизация, авторы дают учащимся ключ к расшифровке этого понятия: нельзя понять цивилизацию, не поняв ее *культуры*, а культуру нельзя понять, не изучив ее *ценностей*. Таким образом, ориентиром для расшифровки любой цивилизации является определенная совокупность ценностей, присущая ей.

И наконец, новым моментом содержания является введение знаний о *цивилизации* России. Делается попытка показать особый путь России в мировом цивилизационном процессе. Изложены различные, порой научно не устоявшиеся, зачастую противоречивые взгляды на теорию отечественного исторического процесса. Ознакомление с этими взглядами в сочетании со знаниями, полученными из курсов истории, по мнению авторов, помогает учащимся вырабатывать свою точку зрения.

§ 2. Знания о человеке

Содержательная линия, которую мы условно назвали "Человек", в прежнем курсе "Обществоведение" просматривалась слабо.

Безусловно, в старом тексте есть понятия "человек", "личность". В параграфе "Сознание — свойство высокоорганизованной материи" говорится о свойстве человеческого мозга отражать внешний мир в духовных образах, о том, как человек познает мир. А в параграфе "Материалистическое понимание истории" речь заходит о роли труда в жизни человека и упоминается о роли самого человека в процессе производства. Но, пожалуй, только в главе "Духовная жизнь социалистического общества. Формирование всесторонне развитой личности" тема человека начинала звучать более выразительно. Здесь изложена марксистская концепция формирования "нового человека", смысл которой состоит в перестройке его психики, отношения к труду, к обществу, к семье. Изложены важнейшие исходные позиции этой концепции: поскольку личность формируется под решающим воздействием общества, социальной среды (хотя существует и обратное воздействие личности на общество), то главным условием перевоспитания является изменение уродливых общественных порядков, основанных на частной собственности и эксплуатации человека человеком. Цель коммунистического воспитания определяется как формирование всесторонне развитой личности, сочетающей моральную чистоту, высокие нравственные качества и физическое совершенство. Показаны направления воспитательной работы: идейное, трудовое, экономическое, политическое, патриотическое, интернациональное, нравственное, правовое, эстетическое. Все они нацелены на формирование марксистско-ленинского мировоззрения, классового подхода к явлениям общественной жизни, верности делу Коммунистической партии, на понимание ее политики, выработку четкой жизненной позиции.

Таким образом, проблема человека освещалась в основном лишь в двух аспектах: каким человек должен быть и как этого достигнуть. При этом обращает на себя внимание, во-первых, *монистический* подход в разъяснении взглядов на человека, их крайняя *заидеологизированность*, вытеснившие научность, а во-вторых, представление человека по большей части лишь в роли социального *объекта*, на который воздействуют различного рода факторы — объективные законы, общество, политика партии, общественно-политические организации, трудовые коллективы, семья и т. д.

* * *

Иной подход характерен для нового обществоведческого образования: на первый план содержания выдвигаются *научные знания*

о человеке, его индивидуальности и самоценности, правах и свободах, приоритетах его жизни и интересов. Это концептуальная, принципиальная позиция авторов. Поэтому новый курс вполне правомерно можно было бы назвать и "человековедением".

Для более четкой характеристики предъявленных знаний о человеке можно выделить несколько составляющих: 1) знания человека о самом себе; 2) знания о взаимодействии человека с природой; 3) знания о человеке в его ближайшем окружении; 4) знания о человеке в широком социальном контексте.

Рассмотрим подробнее каждую из составляющих.

1. **Знания человека о самом себе.** Новый курс знакомит учащихся с одной из вечных проблем науки, философии, религии — проблемой сущности человека.

Приводятся выводы *великих мыслителей*, что человек существо *биосоциальное*, что в отличие от животных он умеет производить орудия труда, обладает сложно организованным мозгом, мышлением и речью, способен к целенаправленной творческой деятельности. Вместе с тем подчеркивается, что современная наука продолжает биться над проблемой "Что есть человек?", ибо вопросов больше, чем ответов, и никому неизвестно, можно ли разгадать *тайну человека*. Однако можно стремиться к разгадке тайны, постепенно, шаг за шагом, приближаясь к истине. Расширяя далее знания о человеке, авторы курса включают в содержание материалы о его *потребностях* и *возможностях*. Изучение этих вопросов подготавливает учащихся к познанию *собственного "Я"*.

Затем дается развернутая программа, нацеленная на то, чтобы учащийся обратился к изучению своего *характера, индивидуальных особенностей* и на этой основе — *к самовоспитанию*. Столь прямое обращение к *личности* учащегося, приучение его к *саморефлексии* — безусловно одна из характерных черт нового курса.

Знакомятся учащиеся и с такими сложными понятиями, как *нравственность, культура*. Эти понятия для нового содержания — *сквозные*, работа по их обогащению, углублению идет на протяжении всего курса. Затрагиваются также "вечные вопросы" — *о цели и смысле жизни*. Приводится мнение, что призвание, назначение, задача каждого человека — всесторонне *развивать* свои способности. Учащимся предлагается самим обдумать эти мысли.

2. **Знания о взаимодействии человека с природой.** Новый курс ставит вопрос о *месте человека в мире природы* и *влиянии на окружающую среду*. Даны два значения понятия "природа", которые употребляются в науке: более *широкое* — как окружающий человека мир во всем его бесконечном многообразии и более *узкое* — как биосфера, земная оболочка, охваченная жизнью. Приводится важней-

шее положение научного знания — о *единстве мира,* взаимодействии всего живого на Земле. Подчеркивается мысль о том, как легко бывает нарушить связи, существующие в природе, и к каким порой необратимым последствиям это может привести.

В новом курсе изложена идея *В.И. Вернадского* о развитии *биосферы,* постепенно превращающейся в ноосферу — область планеты, охваченную *разумной* деятельностью человека, ставится важнейшая проблема современности: значит ли, что человек будет *безраздельно господствовать над природой?*

Какое же место занимает человек в мире природы, на "лестнице живых существ"? Вершина ли он природной эволюции или звено в цепи? Может быть, он и есть "царь природы", "венец творения", способный распоряжаться ею по своему усмотрению? Все эти вопросы ставятся перед учащимися, и авторы не торопятся дать готовые ответы. Напротив, приводятся разные аргументы, различные точки зрения. Учащимся предлагается самим определить свою позицию.

Курс помогает учащимся задуматься над проблемами *экологии.* Приводятся печальные аргументы, которые позволяют назвать современное состояние природной среды, подвергнувшейся активной хозяйственной деятельности человека, надвигающимся *всеобщим экологическим кризисом.* Делается обоснованный вывод: человечество оказалось у *роковой черты.* Переступит ее человек или нет? Что нужно сделать человеку, чтобы преодолеть кризис, и можно ли его преодолеть? Учащиеся знакомятся с прогнозами ученых *о будущем,* которое ожидает род человеческий, если люди не изменят своего отношения к природе. подчеркивается мнение ученых-экологов: *условием выживания стало экологически грамотное поведение каждого.*

3. **Знания человека о ближайшем окружении**. Эта составляющая часть нового курса знакомит учащихся с одним из аспектов разнообразных отношений человека к окружающему миру — с *межличностными отношениями,* т. е. отношениями, характеризующими взаимосвязи отдельных людей. Отмечается, что отношения могут быть *деловыми* и *личными, приятельскими, товарищескими, семейными,* причем для каждого вида характерны определенные чувства, особенности поведения. Раскрывается также роль *общения* в межличностных отношениях. При этом авторы не только знакомят учащихся с самим понятием, но и стремятся помочь формированию настоящей *культуры общения* в различных ситуациях, например, в *конфликтной.* Для этого специально моделируется конфликтная ситуация, и на конкретном примере показываются правила общения, пригодные в даннойситуации.

Подготовив таким образом учащихся, авторы далее знакомят их с особенностями общения в *малой группе,* с различными *ролями чело-*

века, в том числе и *ролью лидера*. Естественно, что от малых групп разговор приводит к неисчерпаемым темам *дружбы*, а затем *любви*, психологического климата в *семье*.

4. Знания о человеке в широком социальном контексте. В новом курсе показано, что человек, помимо ближайшего окружения, включен также и в большие **общественные группы** — социальный **слой** (группу), **класс**, **нацию**. Человек, как уже говорилось, неизбежно вступает в **общественные отношения**. Поскольку общество можно подразделить на **четыре сферы** — экономическую, социальную, политическую и духовную, — постольку человек является также основным **субъектом** отношений в каждой из этих сфер. При анализе других содержательных линий мы еще будем возвращаться к данной теме.

§ 3. Знания об экономической жизни общества

В существовавшем ранее курсе "Обществоведение" вопросы экономики занимали большую часть учебного текста. В центр внимания поставлены были прежде всего понятия товара и товарного производства. Весьма обстоятельно раскрывались сущность денег в роли всеобщего эквивалента и функция денег: меры стоимости, средства обращения, средства накопления, средства платежа и мировых денег. В связи с подробной характеристикой товарного производства особое внимание уделялось закону стоимости, регулирующему обмен товаров, распределение средств производства и труда между различными отраслями экономики.

Капиталистическое и социалистическое производство учебник характеризовал в традиционной для марксизма-ленинизма парадигме политической экономики: с одной стороны — частная собственность, эксплуатация труда капиталом, анархия производства, безработица, господство монополий и т. д., а с другой — две формы социалистической собственности, планирование, хозрасчет, социалистическое распределение, социально-экономическая политика партии и советского государства, неуклонный подъем народного благосостояния и т. д.

* * *

Главное отличие нового содержания экономических знаний состоит прежде всего в том, что оно вводит понятие *рыночной экономики*.

В новом курсе дается *критика пороков плановой* экономики: нарушение принципа социальной справедливости в распределении общественных фондов; уравнительная система распределения (снижавшая заинтересованность работников в повышении производи-

тельности труда); нарушение принципа оплаты по труду; возведение мощных барьеров между различными отраслями народного хозяйства (когда каждая из них фактически работала, прежде всего, на саму себя); затруднения с внедрением достижений науки и техники в производство, невосприимчивость экономики к новациям; отсутствие простора для предпринимательского риска и возможностей маневрирования; ориентация на валовые показатели (что вело к стремлению наращивать количество продукции при снижении ее качества, к неэффективному использованию сырья и энергии, потери связи с потребительским спросом) и т. д.

Вместе с этим в новом содержании курса подчеркивается, что на сегодня никаких других эффективных *механизмов саморегуляции*, кроме *товарно-денежных отношений*, человечество не придумало. Они были выработаны в процессе долгой исторической эволюции и на деле показали, что являются более эффективными, чем любые другие известные до сих пор хозяйственные механизмы.

Революция в России в 1917 г. отменила эти механизмы, однако других, более совершенных, форм экономических отношений не было создано. Сам ход истории показал, что любая страна в процессе развития неизбежно приходит к необходимости использования механизмов рыночной экономики. В современном мире товарно-денежные отношения и *рынок* являются важнейшими условиями вхождения стран в мировые интеграционные процессы.

Рыночная экономика представлена как *многоукладная*. Подробно рассматриваются различные *формы собственности*, типичные для современных экономических отношений: акционерные общества (корпорации), индивидуальная частная собственность, кооперативная собственность, государственная собственность.

Во многих странах, отмечается в новом курсе, в 80-х годах развернулся процесс *приватизации*, т. е. перехода в *частные руки* крупных государственных предприятий. Подчеркнуто, что *частная собственность* в современном мире играет важнейшую роль: она стимулирует инициативу и предприимчивость, ответственное отношение к труду.

Подробно также освещены основные *признаки свободного рынка*: нерегулируемое предложение (когда производители сами свободно решают, какие товары и в каком количестве следует произвести); нерегулируемый спрос (когда покупатели самостоятельно определяют, какие товары и в каком количестве купить); нерегулируемая цена, которая устанавливается под воздействием спроса и предложения. При наличии именно этих признаков осуществляется рыночная *самонастройка*, или рыночное регулирование хозяйственной деятельности.

Далее характеризуются два объективных *экономических закона* рыночных отношений: *закон стоимости* и *закон спроса и предложения*. Учащиеся знакомятся с различными видами рынка, действующими в рыночной экономике: рынком товаров, рынком труда, рынком капитала, рынком информации.

Представлены также важнейшие элементы так называемой *рыночной инфраструктуры:* товарная биржа; фондовая и валютная биржи; биржа труда.

Естественно, что, характеризуя рыночную экономику, авторы нового курса раскрывают роль *конкуренции* — борьбы между товаропроизводителями за наиболее выгодные условия производства и сбыта товаров.

Поскольку экономическая жизнь включает элементы как конкуренции, так и *монополии*, раскрыта негативная роль монополий, суть которых — экономический диктат путем установления *монопольно высоких (или низких) цен* для получения *монопольно высокой прибыли*.

Уделяя большое внимание рыночным отношениям, новый курс вместе с тем, подчеркивает, что рынок в наше время *не является единственным регулятором экономической жизни*. Всей своей мощью на экономику *воздействует государство*, используя законодательство и экономические методы. Охарактеризованы важнейшие *рычаги государственного регулирования: правовое* (направлено на упорядочение рыночных отношений; особое место здесь занимает антимонопольное законодательство, цель которого — ограничить на рынке диктат монополистов); *государственные заказы*, закупки тех или иных товаров (прежде всего военного назначения), что позволяет увеличить спрос, т. е. расширить внутренний рынок; *финансово-экономическое регулирование* в форме налогов путем увеличения или уменьшения ставки налогов с населения и предпринимателей, что способствует расширению или сокращению производства, стимуляции или ограничению спроса. За счет части налогов государство предоставляет субсидии предпринимателям, поощряя производство в тех или иных отраслях. К основным рычагам государственного воздействия на рынок отнесена также *кредитно-денежная система:* через займы государственного банка тем или иным производителям, через изменение процентных ставок, расширение или ограничение кредита государство воздействует на возможности расширения (или снижения) производства тех или иных товаров. Влияние государства на рынок осуществляется также через экономическое программирование. Не являясь обязательными для частных товаропроизводителей, государственные программы (или планы), опирающиеся на специальный экономический анализ, осуществляемый государственными органами, дают рекомендации товаропроизводителям, служат основанием для принятия решений о кредитах и субсиди-

ях, других мерах стимуляции предпринимательской деятельности. Такое *"косвенное планирование"* рыночной экономики с середины XX в. утвердилось во всех развитых странах.

Отмечено также, что за счет государства осуществляется немало *научных исследований и опытно-конструкторских разработок*, что избавляет предпринимателей от лишних расходов и вместе с тем стимулирует производство определенных видов продукции.

Раскрыты в новых курсах и *негативные стороны рынка*: большая *дифференциация доходов*, происходящая в результате скорого обогащения тех или иных лиц и организаций, получивших свои доходы не от эффективной хозяйственной деятельности, а от случайных обстоятельств; стремление к *сиюминутной выгоде*, которое мешает правильно оценить долгосрочные проекты, связанные с социальным обеспечением всего населения; трудности с организацией *фундаментальных научных исследований*; *цикличность* развития и связанные с ней годы *застоя* и *спада; безработица*; *рост цен*; *спекуляция* ценными бумагами и т. д.

Свести к минимуму отрицательные последствия рыночных форм хозяйствования, подчеркивается в новом курсе, — задача государственного регулирования. Показано значительное *отличие современного рынка от рынка* эпохи свободной конкуренции и даже от рынка начала XX в., когда в отдельных отраслях господствовали картели и тресты. Ныне в развитых странах существует *"смешанная экономика"*, в которой одновременно действуют как *невидимый рыночный механизм*, так и *государственное регулирование*. Воздействует на рынок и регулирование на уровне компаний, опирающихся на современную технику и методику сбора и применения информации, на новую теорию и практику управления, — маркетинг.

Учащиеся подводятся к важному заключению, что *современная рыночная система* — это *не хаос и анархия* (хотя и эти черты не устранены), но *отработанный механизм* для координации деятельности товаропроизводителей и потребителей, который развивается вместе с обществом. С развитием цивилизации становится *цивилизованным и рынок*.

В новом содержании охарактеризованы также *бизнес* и *предпринимательство* и те *качества человека*, которые позволяют заниматься этими видами деятельности: *инициатива, способность идти на риск, вести за собой людей, организовать работу, решительность и упорство*.

Содержание нового курса представляет также материал о *доходах и расходах*. Доходы отдельного человека и общества складываются из различных источников: это может быть и заработная плата, и до-

ход от капитала, и рента, и дивиденды, и суммы, полученные в наследство или выигранные, например в лотерею и т. д. Размеры доходов, их стабильность, надежность источников влияют на поведение человека в рыночной экономике. расходы населения на товары и услуги называются *потреблением.* Новый курс характеризует ряд типичных черт "потребительского поведения", выделяемых экономической наукой.

В новом курсе дается достаточно целостное представление о *производстве*, а также о процессах *обмена, распределения* и *потребления,* показана зависимость *уровня жизни* от состояния экономики.

Особое место занимают проблемы *экономической реформы в России.* Анализируются причины *кризиса* российской экономики, главная из которых — длительное господство *административно-командной системы,* в условиях которой эффективные экономические стимулы производства были заменены неэкономическими — приказами, директивами из центра, а в 30—40-х гг. — широко распространенными репрессиями. Вместе с тем раскрываются и основные направления работы по *стабилизации экономики* и *переходу к рынку:* стабилизация рубля; формирование рыночных структур, обеспечивающих снабжение материальными ресурсами предприятий различных отраслей (товарные биржи, торгово-посреднические организации и т. п.); развертывание на законодательной основе разгосударствления и приватизации, предоставление предприятиям реальной самостоятельности. Затрагиваются также и проблемы российского *села,* которое за несколько десятилетий господства административно-командной системы было доведено до состояния *хронического кризиса.*

Если же оценивать в целом, то рассмотрение вопросов, проблем и трудностей российской экономики подводит учащихся к выводу, что выход хозяйства страны из кризиса возможен только на пути перехода к *регулируемой государством рыночной экономике.* Для этого необходимо стимулировать производство товаров через *разгосударствление* и приватизацию предприятий, предоставление им полной хозяйственной самостоятельности. В городе и деревне получает развитие *смешанная экономика,* включающая различные равноправные формы собственности. Конкуренция на рынке будет подталкивать производителей к повышению эффективности производства.

Вместе с тем, подчеркнуто в новом содержании курса, экономика должна быть *переориентирована на социальные цели,* т. е. на производство товаров и услуг для народа. Делается вывод, обращенный к личности: тот кто хочет жить лучше, должен стремиться произвести больше товаров и услуг и таким путем заработать средства для по-

вышения своего благосостояния, а это сделает богаче и все наше общество.

§ 4. Знания о социальной структуре и социальных отношениях

Прежний курс "Обществоведение" излагал вопросы о социальной структуре общества в традиционном для марксизма ключе. Сначала давались общетеоретические положения о классовом делении общества, основные признаки классов излагались по В.И. Ленину. Затем говорилось о классовых противоречиях капитализма. Далее основное внимание сосредоточивалось на социальных отношениях при социализме. Раскрывалась социальная структура общества трудящихся: два класса — рабочий и крестьянство, а также социальный слой — интеллигенция. В заключение шел разговор о тенденциях социального развития: необходимости преодоления классовых и других социальных различий и продвижения к обществу без классов путем преодоления различий между двумя видами собственности (государственной и колхозно-кооперативной), между городом и деревней, умственным и физическим трудом.

В таком же ключе был изложен вопрос о нациях и национальных отношениях: давалась характеристика четырех форм исторической общности — рода, племени, народности, нации, а также тенденций в развитии национальных отношений. Отмечалось, что идеям буржуазного национализма, проповедующего превосходство одних наций над другими, противостоит пролетарский интернационализм. Затем показывалась реализация идеи пролетарского интернационализма на практике, в СССР. Утверждалось, что в СССР успешно была осуществлена ленинская программа решения национального вопроса, родилось братство людей труда, объединенных общностью классовых интересов. Диалектика национальных отношений привела к сближению наций, их взаимообогащению и развитию новой социальной и интернациональной общности — советского народа.

* * *

Новый курс дает определение социальной структуры как совокупности *взаимосвязанных и взаимодействующих социальных общностей*. Разъясняется также, что под социальной общностью в науке понимают *реально существующую совокупность людей*, для которой характерны какие-либо единые, связанные с жизнью общества, признаки. Социальные общности могут включать в себя от нескольких человек до десятков миллионов. К большим устойчивым социальным общностям относят: *социально-классовые* (классы, социальные

группы и слои), *социально-демографические* (молодежь, престарелые, женщины, мужчины), *социально-этнические*.

Отмечено, что в науке выработано множество подходов для изучения социальной структуры общества. Наибольшую известность получили *теория классов* и *теория социальной стратификации*.

В курсе достаточно подробно раскрыта теория стратификации. Вместе с тем подчеркивается, что в настоящее время социальная структура общества в развитой стране не может быть определена по какому-либо одному признаку, необходима их совокупность. Разъясняется, что в развитых странах *наемным трудом* занято более 80% населения и цифра эта постоянно растет. Сюда, однако, входят работники *самых разных профессий, уровней образования и доходов*. Численность же *промышленного рабочего класса сокращается*, а *пролетариата в прежнем (классическом) виде практически не существует*, ибо работающие по найму во все большей мере становятся *собственниками*, имеют дома, земельные участки, акции, страховые полисы, собственный транспорт и т. д. Иначе говоря, граждане все больше обретают *экономическую свободу*, которая неразрывно связана со свободой *гражданской и политической*. Рост экономической самостоятельности поддерживает процесс раскрепощения личности, который к концу XX в. стал одним из основных факторов социально-политических изменений. Социальная структура современного развитого общества не укладывается в старую схему классового деления.

В курсе раскрыты также суть и причины *социальных перемещений (мобильности)* — изменения места, занимаемого человеком или группой в социальной структуре, показано, что принадлежность человека к тому или иному социальному слою не является вечной.

Охарактеризовано и такое социальное явление как *маргинализация*, происходящая в результате активных социальных перемещений. Понятие “маргинализация” служит для обозначения пограничности (промежуточности) по отношению к каким-либо социальным общностям — классовым, национальным, культурным.

Показана *роль государства в регулировании социальных процессов*, которое осуществляется им с учетом общих целей экономического и социального развития, а также господствующих в обществе представлений о социальной справедливости. *Социальная защищенность* тех, кто нуждается в поддержке (молодежь, больные, престарелые), относится к показателям общецивилизационных достижений.

Касаясь проблемы *межнациональных отношений*, новый курс специально подчеркивает особую значимость их *нравственной стороны* — необходимость каждому человеку проявлять особую личную деликатность и ответственность в отношениях с людьми других национальностей.

Приводится мнение философов, что человек связан со своей нацией прежде всего через культуру, а не через кровь, что именно *духовная культура есть ядро нации.* Подчеркивается важное положение о том, что выбор национальности — есть неотъемлемое *право личности,* одно из условий ее свободы.

Отмечено также, что под мощным влиянием научно-технической революции в современном мире идет процесс экономической интеграции народов,их культурного взаимодействия.

Затрагивается также трудный вопрос о межнациональных противоречиях, проблемах, столкновениях, кризисах. Среди многих причин этих явлений наука называет прежде всего *национальное насилие* — подавление или принижение нации, которые могут осуществляться в разных формах: ущемление прав нации, запрещение и преследование ее религии, культуры, языка, традиций и т. д. На этом психологически неблагоприятном фоне может сложиться "образ врага" — опаснейшее социальное явление, порождающее идеологию национализма, шовинизма и расизма, презрения к "чужим" и имеющее крайнее выражение в практике геноцида.

Отмечено, что современное *цивилизованное решение национальных проблем,* конфликтов, кризисов состоит в признании ценности гуманистического подхода — в *отказе* от национального насилия всех видов и форм, *поиске согласия* (консенсуса), признании *приоритета прав личности* перед правами государства и нации, последовательном *развитии демократии.*

Новый курс вводит также понятие *"социального статуса" личности,* под которым понимается положение человека в обществе, занимаемое им в соответствии с возрастом, полом, происхождением, профессией, семейным положением. Отмечено, что некоторые черты, влияющие на социальное положения, имеют объективный характер — например, социальное происхождение. Но главное, что определяет социальный статус личности сегодня, — это *образование, квалификация, авторитет, престиж,* другие *личные качества.* Таким образом, личность имеет возможность влиять на свой статус.

С понятием статуса соотносится понятие *"социальная роль"* — совокупность усвоенных и выполняемых человеком социальных *функций* и соответствующих им *образцов поведения.* Подчеркнуто, что социальная роль — важнейший аспект взаимодействия человека и общества, ибо общество всегда выдвигает ролевые требования к человеку, эти требования закрепляются в нормах морали, закона, других правилах, предписаниях, уставах. В процессе жизнедеятельности человек "играет" не одну, а множество ролей, их совокупность отражает те общественные отношения, в которые человек включен в социальной системе.

§ 5. Знания о политической жизни, государстве и праве

В прежнем курсе "Обществоведение" эта сфера жизни общества освещалась с классовых позиций. Государство определялось как орудие в руках господствующего класса для подчинения и подавления угнетенных классов. Вводились понятия о трех типах государства (рабовладельческое, феодальное, капиталистическое), формах правления (монархия, республика), политическом режиме (методы управления — террористические и демократические). Право характеризовалось как совокупность норм (правил поведения), защищающих интересы господствующего класса. Отмечалось, что под демократией понималось такое государственное устройство, которое подразумевает участие народа в управлении и свободу личности. Подчеркивалось, однако, что в классовом обществе демократия не может не носить классовый характер. Наличие демократических институтов отнюдь не устраняет классовый характер государства. Буржуазная демократия, несмотря на классовую ограниченность, создает более благоприятные условия для борьбы за улучшение положения рабочего класса, но подлинная демократия возможна только в условиях социализма.

На этой общетеоретической базе далее строилась характеристика политического строя буржуазного общества (для которого на этапе империализма характерен поворот от демократии к реакции), а также политической системы социализма, основанной на принципах демократического централизма, социалистического федерализма, социалистической законности и правопорядка, а также руководства Коммунистической партии. Указывалось, что стратегическая линия развития политической системы, которая была намечена в Программе КПСС, состояла в совершенствовании советской демократии, все более полном осуществлении социалистического самоуправления народа на основе активного и действительного участия трудящихся, их коллективов и организаций в решении вопросов государственной и общественной жизни.

* * *

Широкий *научный подход*, ставший, как уже отмечалось, ведущим *принципом* построения содержания обществоведческих знаний, позволил в новом курсе обрисовать панораму *политических систем современности*. Отмечено, что рост экономической интеграции в современном мире сопровождается ростом интеграции политической, — это позволяет говорить о всемирном политическом пространстве. Дается принятое в науке толкование *политической системы* как комплекса, состоящего из четырех компонентов —

политических структур и институтов (организаций), *политических отношений, политических норм,* а также *политических взглядов, идей, теорий, политической культуры.* Политические структуры и институты (организации) принято называть организационным компонентом системы, куда входит государство (главный компонент системы), массовые политические движения и партии.

Отмечается, что *политическая жизнь* сегодня представляет собой пеструю картину. В науке существует несколько подходов к дифференциации массовых политических движений. Согласно *одному* из подходов, их можно определить как консервативные и реформаторские, революционные и контрреволюционные, согласно *другому,* — как социал-демократические, коммунистические, национально-освободительные. Кроме того, в настоящее время откровенно политические черты приобретают религиозные движения.

Подчеркивается, что *политические партии* организационно более оформлены, менее аморфны и стабильны, однако по своим политическим установкам они столь же условно могут быть подразделены на консервативные и реформаторские, революционные и контрреволюционные. Со середины XX столетия, когда *основной формой политической борьбы стала парламентская деятельность,* на смену классовым партиям (буржуазным, мелкобуржуазным, крестьянским, рабочим и пр.) стали приходить объединенные, общенародные партии, учитывающие общие интересы не только определенного класса, слоя, но и целого блока социальных сил.

Относительно *политических норм* говорится, что они устанавливают границы допустимого политического поведения — это правовые нормы (конституция, законы), а также корпоративные, политические обычаи и традиции, нормы морали. Эффективность политики во многом зависит также от *политической культуры человека:* от того, какие политические и нравственные принципы (ценностные ориентации) избирает личность в процессе политической деятельности. Взаимодействие всех компонентов политической системы складывается в определенный *политический режим,* которых в истории известно несколько — демократический, авторитарный, тоталитарны.

Отмечено также, что политические системы на практике существуют как бы на *трех уровнях:* помимо *государственного,* существуют *региональные* (Европейское Сообщество, НАТО и др.) и *глобальные,* мировые (ООН, ЮНЕСКО, Международный валютный фонд и др.). Конечно же *национальное государство* было и остается *главным центром,* порождающим политическую систему. Отмечаются две характерные черты современных политических систем — их *разнообразие* и *динамизм* — постоянные изменения, преобразования, возникновение новых (СНГ, Балтийская ассоциация) и исчезновение прежних

(СССР, Варшавский блок, СЭВ, Югославская Федерация, Чехословацкая федерация).

Важным элементом нового содержания является введение знаний о сложившемся в последней трети XX в. в ряде развитых стран мира *правовом государстве*, основополагающим признаком которого является *верховенство права*, закрепленное в конституции страны. Это означает, что *закону подчинено и само государство*, и его *органы*, все *должностные лица*, а также все другие *организации* и *граждане*.

Объясняется роль принципа *разделения властей* на три ветви — *законодательную, исполнительную, судебную* — что позволяет осуществлять эффективный контроль за правотворчеством, правоприменением и правозащитой, ибо ни одной из ветвей не принадлежит вся государственная власть в полном объеме; каждая власть осуществляет только свою, присущую ей, функцию и не имеет права подменять деятельность другой власти.

Понятно, что рассмотрение вопроса о правовом государстве требует раскрытия понятия *"право"*. Оно трактуется как *особый регулятор общественных отношений, человеческого поведения* и находит свое выражение в *системе юридических норм*, закрепляющих исторически сложившееся в обществе представление о *порядке* и *справедливости*. Отмечено, что право может существовать как в виде *государственного правового документа*, так и в виде *образца, идеала*. Подчеркивается, что право охватывает все сферы жизни человека и общества, внося в них начала всеобщего согласия, гражданского мира, диалога, договоренности. Объясняется также, что право выступает как *мера свободы*. Исходя из идеи *естественного права*, авторы курса проводят мысль о *естественных* и *неотъемлемых правах человека*, принадлежащих ему по праву рождения. Ныне права личности закреплены как в целом ряде международных правовых документов, так и в новой Конституции Российской Федерации.

Раскрывается новое в отечественном политическом лексиконе понятие *"политический плюрализм"*. Изложены мнения ученых-политологов о том, что плюрализм, являясь полной *противоположностью монополизма*, характеризуется помимо такого важного признака как разнородность общественных элементов, еще и другими чертами: он означает стимулирование *многообразия общественной жизни* путем создания конкуренции и оппозиции; *самостоятельность* и *равноправие* разнообразных элементов общества; *отказ от диктатуры* и *насилия* при разрешении конфликтов (противоречий), действия только *в рамках закона, мирными способами*.

В новом, обогащенном виде представлено понятие *"демократия"* — не только как *способ организации* политической системы, но и всей жизни общества. Введено понятие *парламентской демократии*, показан механизм ее реализации. Причем помимо положительных раскрыты и отрицательные ее стороны, такие, например, как несовершенство систем финансирования избирательной кампании.

К важнейшим принципам демократии новый курс относит *равенство* и *свободу личности*, которые в общественно-политической жизни выступают как *права граждан* — экономические, политические, личные (гражданские), социальные, культурные. В совокупности же эти права — неразрывно связанные с ответственностью личности перед обществом и государством — характеризуют *правовое положение гражданина*, т. е. *политический статус личности*. Отмечено, что динамической стороной статуса является социальная роль, поскольку человек не только занимает определенную нишу в социально-политической структуре общества, но в соответствии со своим положением выполняет определенные функции. Например, политические роли личности весьма разнообразны: роль избирателя, депутата, участника какой-либо негосударственной организации, забастовщика, митингующего и проч. Подчеркивается, что эффективное участие в политической жизни требует от гражданина не только разносторонних *политических знаний*, нужна *осознанная ориентация на ценности и нормы жизни демократического общества, а также опыт определенных способов деятельности* для выполнения разнообразных политических ролей.

§ 6. Знания о духовно-нравственной жизни

Вопросы духовно-нравственного развития общества и личности в прежнем курсе "Обществоведение" были отражены в основном в специальной главе "Духовная жизнь социалистического общества. Формирование всесторонне развитой личности". При рассмотрении линии "Человек" мы уже анализировали содержание этой главы. Главная ее особенность — жесткая идеологическая направленность, классовый подход. Так, в разделе "Марксистский атеизм" религия настойчиво и твердо характеризуется как "предрассудок", с которым "нужно вести борьбу". Указано, что "социализм, ликвидировав классовые антагонизмы, подорвал главные социальные корни религии, однако было бы неправильным считать, что в условиях социализма религия стала безвредной, ибо церковь и сегодня продолжает спекулировать на проблемах, еще не решенных наукой, отравляет сознание людей, задерживает их духовное развитие".

В разделе "Марксистская этика" разъясняется, что, согласно марксистско-ленинскому учению, мораль в классовом обществе носит классовый характер, каждый класс вырабатывает свою систему моральных норм и ценностей и, если ему принадлежит политическое господство, утверждает свою мораль как господствующую. Вместе с тем не отрицается, что в системах морали есть общечеловеческое содержание, представленное элементарными нормами поведения людей в обществе, без которых не смог бы существовать ни один общественный порядок. Но суть дела в том, говорилось в учебнике, что классовое содержание накладывает свой неизгладимый отпечаток на общечеловеческие нормы. Подчеркивается, что мораль рабочего класса коренным образом отличается от предшествующих систем морали именно тем, что она исходит из интересов трудящихся.

В тексте раздела "Утверждение коммунистической морали" изложены нормы коммунистической морали как самой человечной и справедливой — это мораль коллективистская, это мораль гуманистическая, это мораль активная, деятельная. Отмечается, что нравственное здоровье общества во многом определяет культура — социалистическая по содержанию, интернационалистская по духу, многообразная по национальным формам.

* * *

Опора на широкую научную базу — культурологическую, этическую, религиоведческую и т. д. — позволила в новом курсе представить *духовную культуру* как своеобразную целостность искусства, науки, нравственности, религии. Раскрывается *сущность культуры*, ее *элементы, место в жизни* человека и общества. Объясняется, что в самом общем смысле под культурой понимают все виды преобразовательной деятельности человека и общества, а также ее результаты. Культура является существенной характеристикой жизни общества и неотделима от человека как социального существа: биологически человеку дается лишь организм, в процессе жизнедеятельности он формируется как *культурно-историческое существо*, его человеческие качества есть результат усвоения им языка, приобщения к социальным ценностям, традициям, овладения присущими данной культуре приемами и навыками деятельности и т. д. В этом смысле культуру можно определить как *меру человеческого в человеке*.

Раскрыты особенности накопления *культурных ценностей*: по *вертикали* — связанные с преемственностью в культуре, культурными традициями, и по *горизонтали* — наиболее отчетливо проявляющиеся в художественной культуре. Отмечено наличие *разных культур*: интернациональной и национальной, светской и религи-

озной, взрослой и молодежной, западной и восточной, а также "массовой" и "элитарной", играющих значительную роль в современном обществе. Подчеркивается особое значение *диалога разных культур*, ведущего к взаимопроникновению и взаимообогащению культур и даже возникновению качественно нового образования — *транскультуры*.

Раскрывается особенность *научных знаний* как одной из форм духовной культуры, фактора обновления всех основных сфер жизнедеятельности человека. Важным новым моментом является характеристика *этических норм науки*, включающих общечеловеческие требования и запреты, нормы, утверждающие и защищающие специфические ценности науки (такие, как бескорыстный поиск и отстаивание истины), нормы, связанные со свободой научного поиска и социальной ответственностью ученого.

Внимание к специфическим чертам *современного образования* как части духовной культуры — важная позиция нового обществоведческого курса. Объясняется современная *стратегия в данной области* — достижение качества, отвечающего требованиям XXI в. Для этого осуществляется *гуманизация образования*, предполагающая большое внимание общества к личности — ее психологии, интересам, запросам, а также *гуманитаризация* — усиление внимания общества к изучению человеческих дисциплин (философской антропологии, социологии, политологии, права, этики и др.) и, наконец, *интернационализация*, т. е. создание единой системы образования для разных стран.

Новый курс подходит к *религии* как к одной из древнейших *форм культуры*, воздействующих на духовную жизнь человека, прежде всего на нравственность. Отмечается *непреходящий, извечный* характер моральных правил, их *общечеловеческая ценность*. Характеризуется *многообразие* религиозных верований и, прежде всего, *мировые* религии — *буддизм, христианство, ислам*. Подчеркнуто, что сердцевину этих учений составляет мораль, моральные нормы поведения человека. Это делает возможным не только *диалог культур*, но и *диалог религий*, он находит выражение как в *веротерпимости*, так и в *свободе совести* — праве личности исповедовать любую религию или не исповедовать никакой.

Обращение к личности, как мы уже отмечали, — характерная черта нового содержания. Курс касается проблем *духовной жизни* человека, куда, как правило, относят *знания, веру, чувства, потребности, стремления, цели* людей, их *переживания* — радости, оптимизм или уныние, веру или разочарование. Цивилизованное существование человека невозможно вне окружающей его культуры. Способность к *саморазвитию* и *самосовершенствованию* — принципиальное отличие человека

от всех других живых существ. Диапазон духовной культуры, накопленный человечеством, дает каждому практически неограниченную возможность *выбора духовных ориентиров, ценностей.* В такой "пестрой среде" культурного воздействия человеку важно сохранить свою *неповторимость*, остаться самим собой, быть *личностью*, выступая одновременно и *как носитель*, ретранслятор духовной культуры, и *как ее творец*, и *как ее критик.*

Объясняется роль *мировоззрения* личности, означающего не только *знания* (теоретические, практические) об окружающем мире, но и его *обращенность на человека*, на его проблемы. Названы основные *пути формирования* мировоззрения личности: воздействие среды, личный опыт, образование, воспитание и т. д., отмечен его динамический, постоянно меняющийся характер, отражающий изменения в мире и в знаниях о нем.

Новый курс утверждает также, что полнота духовной культуры человека не может быть охарактеризована, если не затрагивать *проблем морали*. Раскрывается ее *сущность* как особого *регулятора отношения человека к окружающим, к самому себе, к миру*, ее *принципы* (гуманизм, справедливость, милосердие), *ценности* (общечеловеческие, национальные), идеалы (моральный образец), *нормы* (правила), роль *морального выбора* — состояния, в котором постоянно находится человек, и связанной с выбором *моральной ответственностью* личности, над которой всегда стоит внутренний контролер — *совесть*. Отказавшись от *релятивистского подхода* к морали, авторы нового курса характеризуют ее как *вечную, общечеловеческую ценность*, главная заслуга которой (морали) в том, что, несмотря на мировоззренческое многообразие и поистине "вавилонское столпотворение" норм и принципов общежития, человечество все-таки существует, развивается, что его не захлестнула с головой волна агрессии. Подчеркивается важнейшее положение, что *регулирующая роль морали нацелена на соединение воли каждого человека с бесчисленным количеством других человеческих воль.*

Указано, что антиподом духовности является *бездуховность* — равнодушное или презрительное отношение человека к культуре, к духовным, особенно моральным ценностям.

* * *

Подведя итог, еще раз подчеркнем, что к наиболее важным чертам нового содержания обществоведческого образования следует, прежде всего, отнести:

— *гуманизацию* содержания нового курса, отвечающую потребностям формирования взрослеющей личности, процессу ее активной социализации;

— отказ от подчинения содержания курса *идеологическим* или *политическим* установкам, ориентация на *гуманистические* и *демократические ценности*, закрепленные в Конституции Российской Федерации;

— опора на широкий круг *современных общественных наук, интеграция* в курсе знаний о человеке и обществе из истории, философии, социологии, политологии, правоведения, этики, культурологии, психологии, религиоведения, экономической теории, социальной экологии и др.;

— *плюралистический подход* к отбору знаний, предъявление разнообразных мировоззренческих позиций, взглядов, точек зрения по проблемам развития человека и общества, показ того или иного явления в различных аспектах; такой подход, во-первых, помогает убедить учащихся в том, что никто не обладает *монополией на истину* и что к ней нет простых, накатанных путей, а вовторых, гарантирует от *навязывания готовых взглядов*, способствует формированию *личной позиции* ученика посредством его собственных размышлений, поисков, оценок;

— *человековедческий отбор знаний*, имеющий целью, с одной стороны, представить многоаспектный, многоуровневый "портрет" человека, рассматривать именно его (человека) в качестве *главного критерия социального прогресса*, а с другой, — оказать помощь процессу социализации взрослеющей личности, создать для учащегося возможность быть *не только объектом воспитания*, но и его *активным субъектом*, вырабатывающим умение *рефлексировать* собственное внутреннее состояние, и, познавая себя, осуществлять *самосозидание*;

— введение знаний о *российской цивилизации*, позволившее приобщать учащихся к *национальным ценностям*, охарактеризовать место России в современном общецивилизационном процессе; вместе с тем учащимся дана возможность задуматься над многими *проблемами*, характерными для переходного периода, в котором находится страна, видеть как *позитивные*, так и *негативные стороны* нашего развития, принять решение относительно своей *личной позиции* в этом процессе;

— изложение содержания нового курса не в форме набора *готовых ответов*, а в виде определенной совокупности *социально-гуманитарных проблем*, уже решенных или требующих решения, что позволило избежать *упрощенных решений* и *схем* в изображении жизни человека и общества.

Кроме того, поскольку новое содержание знаний воплощено в различных вариантах учебных программ и учебных пособий, учитель получил действительную возможность реализовать свое *право выбора*, привлекая для работы тот или иной вариант.

Все сказанное, думается, позволяет сделать вывод о том, что в современной российской школе идет активный процесс становления нового содержания обществоведческих знаний.

Современные *цели* и *новое содержание* обществоведческого образования требуют обновления и многообразия *форм* и *методов* обучения. Об этом речь пойдет в следующих главах.

Глава 4
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассмотрение психологических аспектов социально-гуманитарного образования охватывает большой круг вопросов. Автору, касающемуся данной темы, приходится определять приоритеты, выбор которых связан, прежде всего, с его позицией, системой ценностей. Для нас это в первую очередь ценности гуманизации образования, ориентации его как в содержании, так и в методах на личности ученика и учителя. Применительно к обществоведению идея гуманизации имеет свою специфику.

Принципиальной особенностью современного содержания обществоведческого образования, важной с психологической точки зрения, является включение в него человековедческих знаний. Философские, социологические, психологические знания о человеке призваны обеспечить возможность формирования гуманистического мировоззрения, а также создать условия для самосозидания развивающейся личности, для эффективного взаимодействия с другими людьми. Содержание обществоведческого образования определяется, прежде всего, исходя из потребностей самой личности, живущей в условиях коренных перемен в жизни общества.

Специфика социально-гуманитарного образования заключается также в особом отношении школьников к объему изучения: обществу и человеку. Такое отношение может быть охарактеризовано как состояние психологической вовлеченности в объект, непрекращающегося взаимодействия с ним. Это является, с одной стороны, источником трудностей и проблем современного обществоведческого образования, с другой стороны, определяет его потенциал в плане перестройки содержания и методов образования, расширения возможностей развития личности. Эти возможности и рассмотрены в данной главе.

Нет надобности доказывать, что успешность обучения во многом определяется знанием психологических особенностей учащихся, которым оно адресовано. Выбор временных параметров для введения того или иного содержания образования должен опираться на осмысление возрастных возможностей учащихся,

с одной стороны, и их специфических потребностей, с другой. Психологические особенности школьников в значительной степени определяют также формы и методы преподавания. Наконец, без обращения к ученику, без знания его внутреннего мира, чувств, мыслей и поступков невозможна конкретная педагогическая деятельность каждого учителя. Поэтому анализ возрастно-психологических особенностей школьников с учетом специфики социализации в современных условиях является важной составляющей вопроса о психологических аспектах обществоведческого образования.

Возможны два подхода к обучению: познавательный и личностно-ориентированный. Ниже мы охарактеризуем особенности личностно-ориентированного обучения обществоведению, а также психологическую специфику работы учителя. В современных условиях невозможна простая трансляция знаний от учителя к ученику, а тем более — навязывание как знаний, так и определенных точек зрения, оценочных выводов. Новая информация должна быть соотнесена с личностным (субъектным) опытом тех, кто ее усваивает. Этот опыт формируется под влиянием семьи, национальной и социокультурной принадлежности, в результате повседневной жизнедеятельности, общения, а также под влиянием предшествующего обучения.

В содержании обществоведческого образования приоритетны научные знания. Они должны стать достоянием личностного опыта школьников, использоваться в ситуациях повседневной жизни, а не только для ответов на уроках и экзаменах. Решение этой задачи служит личностно-ориентированное обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, субъектный опыт, который сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием, задаваемым обучением. В связи с этим меняется роль и функции учителя. Из наставника он становится сотрудником своих учеников, не только помогает развиваться им, но и сам растет как личность вместе со своими учениками.

На данный момент научно обоснованы и практически проверены оптимальные возрастные границы систематического обществоведческого образования. Это 8—11 классы школы, что соответствует ступеням старшего подросткового возраста (13—15 лет) и ранней юности (15—17 лет). При этом подростковый возраст совпадает с обучением в основной школе, а ранняя юность — с обучением в средней, что придает определенную самостоятельность соответствующим разделам курса.

Современные исследователи характеризуют подростковый и ранний юношеский возраст как период, с одной стороны, социализа-

ции: врастания в мир культуры и человеческих ценностей, с другой стороны, — индивидуализации: открытия и утверждения своего уникального и неповторимого "Я". Достижение гармонии того и другого, нелегкое само по себе, усложняется в современном обществе, когда процессы социализации и индивидуализации становятся равно трудными. Первый — в связи с разрушением тех ориентиров социальной жизни, которые еще недавно казались незыблемыми и самоочевидными, с противоречивым процессом утверждения нового. Второй — в связи с тем, что долгое время игнорировавшаяся ценность индивидуальности и сегодня во многом является декларацией и пожеланием.

Между тем старший подростковый и ранний юношеский возраст имеют собственную психологическую специфику, определяющую характер основных проблем возраста. Рассмотрим подробнее особенности старшего подросткового и юношеского возраста под углом зрения потребностей и возможностей влияния на развитие личности со стороны социально-гуманитарного образования.

§ 1. Психологические проблемы старшего подросткового возраста в ракурсе обществоведческого образования

Обычно о подростковом возрасте говорят как о кризисном этапе развития. Опираясь на представление о психическом развитии личности как процессе качественных преобразований, периодической ломки старых, отживших структур и формирования новых, *исследователи кризисов развития личности выделяют в этом процессе* этапы: предкризисный, собственно момент кризиса и посткритическую фазу — период формирования нового. Если традиционно акцент делался на негативных сторонах кризиса, то современные авторы обращают внимание на процессы конструктивного созидания, и в связи с этим проблемой для педагогики становятся старшие подростки, для развития которых характерна посткритическая фаза. Именно старший подростковый возраст называют наиболее сложным около 60% педагогов. При этом объективно снижаются показатели точности восприятия и понимания учителями внутреннего мира подростков, их мотивов и потребностей, а также особенностей взаимоотношений в среде сверстников.

Было бы слишком упрощенным рассматривать старший подростковый возраст как продолжение и завершение формирования основных психологических новообразований младшего подросткового возраста. Вторая фаза подросткового возраста (13—15 лет) представляет собой особый, переходный период, отделяющий два

различных этапа в жизни человека — подростничество и юношество[1].

Основными психологическими новообразованиями переходного периода, по мнению многих современных психологов и педагогов, являются:

а) переход самосознания на качественно новый уровень. Это проявляется в повышении значимости системы собственных ценностей, усилении личностного аспекта самовосприятия. Отдельные самооценки группируются в целостное представление о себе, которое уже лишено категоричности младшего подростка (хороший — плохой) и является более дифференцированным;

б) формируется чувство взрослости, причем взрослости не вообще, а с учетом половых ролей: мужчины или женщины;

в) переходный период от подросткового к юношескому возрасту характеризуется активным формированием ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей действительности. Это обстоятельство является ключевым психологическим основанием для введения регулярного курса обществоведения именно с 8 класса основной школы, т. е. с переходом к старшему подростковому возрасту большей части школьников.

Современная наука выделяет проблемы подросткового возраста — типичные субъективные трудности, которые испытывают дети, и типичные сложности, с которыми сталкиваются воспитатели, а также специфические для данного возраста скрытые конфликты.

Общение со сверстниками. Центральное место занимают проблемы общения со сверстниками, которые составляют наиболее значимую сферу переживаний подростков. Если для младших подростков (10—12 лет) важно просто быть среди сверстников, иметь друзей, то к 8—9 классу усиливается потребность в автономии и признании собственной ценности в коллективе сверстников. Вместе с тем условий для реализации этой потребности в рамках обучения в школе, как правило, мало, что приводит к тому, что подросток

[1] Традиционно в отечественной психологии выделялись именно подростковый и юношеский возраст. Однако в последнее время появились тенденции обратиться к термину “отрочество”. Но его значение до сих пор точно не определено; некоторые ученые используют термин “отрочество” для характеристики старшего подросткового и раннего юношеского возраста, другие — для характеристики только переходного этапа от подростничества к юности. Первый подход представляется нам более обоснованным, поэтому в некоторых случаях будем употреблять термин “отрочество” для описания как старшего подросткового, так и раннего юношеского возраста.

ищет утверждения не в классе, а в других группах, иногда весьма сомнительной ориентации.

Подростку принципиально важно иметь опыт пробы себя, примеривания разных ролей. Этот процесс не может протекать вне учебной деятельности, которая занимает значительное место в жизни подростка. Курс "Человек и общество" призван удовлетворить интерес к себе, к другим людям, к обществу в целом, что заложено в его содержании. Особое место уделяется проблемам общения.

В содержании раздела "Человек, природа, общество" вопросам общения в широком смысле посвящена тема "Человек среди людей" и специально — отдельный параграф, который так и называется "Радости и сложности человеческого общения". На уроках восьмиклассники не просто получают понятие о том, что такое общение, каковы условия его успешной организации, его виды и функции. Главное, что заложено в содержании курса основной школы, — это практическая ориентация в разнообразных ситуациях общения, осознание собственных возможностей подростка в этой сфере. Это представляется исключительно важным, т. к., по сути дела, впервые на школьных уроках подростки обращаются к самим себе, своему опыту, своим проблемам. Они учатся устанавливать контакты, вести дискуссии, отличать монолог от диалога, учатся быть более внимательными к окружающим людям, более ответственными за свои слова и поступки. Помимо текста учебника, в котором определены основные понятия темы и заложен фундамент ее содержания, значительное место в усвоении всех вопросов принадлежит Практикуму (см. Практикум по курсу "Человек и общество". Под ред. Л.Н. Боголюбова, Л.Ф. Ивановой. М. 1993. С. 96). Он включает проблемные вопросы, психологические тесты, упражнения и ролевые игры.

Например, школьникам предлагается проанализировать следующую ситуацию: (№ 180)

"Однажды во дворе многоэтажного дома пятилетняя девочка подошла к незнакомому человеку и заговорила с ним просто и естественно: "Здравствуйте, меня зовут Наташа! А Вас?" Мужчина ответил. "У Вас найдется две минутки, чтобы поболтать со мной?" — деловито спросила Наташа. "Конечно", — ответил мужчина. "Расскажу Вам одну ужасную историю. Жила-была одна красивая кукла. Ее все любили. И она любила гулять. И один раз, когда во дворе кукла отошла от своей мамы, на нее наступила чья-то тяжелая, злая нога. Кукла закричала и от боли потеряла сознание. А когда она очнулась, поняла, что стала калекой". Тут девочка вынула из-за спины сломанную куклу. "Вот она. Я вижу, Вы добрый, Вы хороший, помогите, пожалуйста, моей кукле". Взрослый человек был очень занят, но не мог огорчить этого маленького гения общения. Назавтра в условленный

час они встретились. Глаза девочки, получившей вылеченную куклу, сияли от восторга. “Не могу ли и я чем-нибудь помочь Вам?” — спросила она”.

Учащимся задаются следующие вопросы: почему автор назвал девочку “гением общения”? согласны ли вы с такой оценкой? какие правила общения, не сознавая того, столь удачно выполнила Наташа? Предлагается соотнести эти правила с теми, что они сформулировали для себя сами, определяя условия успешного вступления в контакт. Безусловно, интересно будет, если на уроке восьмиклассники сымпровизируют несколько подобных ситуаций или приведут примеры собственных успехов в достижении контакта.

Другие задания практикума непосредственно ориентируют подростков на обращение к собственному опыту и предлагают немного с ним поэкспериментировать. Например, следующее задание (№ 175. С. 67):

“Каждому приходится бывать в ситуациях вынужденного общения (например, в купе поезда, на остановке в ожидании автобуса вдвоем с малознакомым человеком и т. д.). Как вы ведете себя в подобных случаях:

а) уходите от общения, б) ждете, когда партнер первым заговорит, в) пытаетесь проявить инициативу, г) уверенно вступаете в разговор?

Попробуйте потренироваться в подобного рода контактах. Начните беседу с нейтральных тем. Поводом может быть любое событие, действие из контекста ситуации. Начните с нейтральных тем и сориентируйтесь в настроении собеседника. Попробуйте отыскать общую тему, не теряя контакта. В случае потери контакта, возвращайтесь к нейтральной теме.

Важно включение в Практикум вопросов и заданий, актуальных, значимых для восьмиклассников, как, например, разрешение конфликта с подругой, которому посвящена специальная ролевая игра “Ссора подруг” (№ 197. С. 76–77). Процедура, роли участников, условия организации самой игры и ее анализа подробно изложены в тексте Практикума. Заметим, что анализ необходим в любом случае, т. к. он позволяет в забавных иногда ситуациях вычленить определенные психологические условия, закономерности общения, что помогает избежать ошибок в дальнейшем.

Обращается внимание школьников на развитие таких важных психологических качеств, как:

— умение слушать и слышать собеседника,

— умение встать на позицию другого человека с целью лучше его понять и разобраться,

— умение адекватно выражать свои мысли и чувства, а также понимать чувства, состояние собеседников (не только по их словам, но

и по интонации, выражению лица, позе, жестам и другим несловесным сигналам).

Отметим, что общение учителя с учениками в данном случае является своего рода образцом, примером. Поэтому педагогу важно самому сориентироваться в своих сильных и слабых сторонах, совершенствовать первые и помогать в этом своим ученикам.

Помимо сказанного, с психологической точки зрения, немаловажен следующий факт. Зачастую учебные ситуации не создают условий для проявления индивидуальности ученика, его творчества, самовыражения. Для получения положительной оценки необходимо точно воспроизводить материал, проработанный на уроке. Такой подход препятствует становлению индивидуализации в учебной сфере, порождает школьную тревожность, ощущение собственной неудачливости и эмоционального неблагополучия.

Сегодня журналисты часто пишут о том, что многие люди потеряли чувство собственного достоинства, самоуважения, и это является одной из причин отсутствия уважения к другим людям. Во многом, по-видимому, это закладывается с детства, и поэтому очень важно научить подростка не только видеть свои недостатки (что обычно делают и родители, и учителя), но и понимать, видеть, уметь опираться на свои достоинства, на сильные стороны своей личности, характера. Как нельзя более необходим сейчас позитивный подход к учащимся, закладывающий чувство уверенности в своих силах и поддерживающий познавательную мотивацию подростков. Эта возможность также заложена в курсе "Человек и общество", где предлагаются специальные практические задания и упражнения, направленные на лучшее понимание себя, умение видеть в себе и других положительные стороны и развивать их. (Последнее особенно важно, т. к. исследования показывают, что часто за внешней бравадой и безразличием скрывается боязнь подростка обнаружить свои недостатки, его неустойчивая конкретная самооценка).

Например, в практикуме по теме 3 "Человек среди людей" заключено следующее упражнение:

"Расскажи мне о себе" (№ 192. С. 73). Выполняя его, учащиеся вместе с учителем сидят в круг. Учитель начинает предложение, а ребята заканчивают его, каждый от своего имени. По желанию, можно пропустить ход, но не более трех раз. В зависимости от обстановки учитель то чаще, то реже меняет начальную фразу. Начало фраз может быть таким:

— Больше всего в себе мне нравится...

— Больше всего в себе мне не нравится...

— Мое любимое занятие — это...

— Я хотел бы быть...

— Мне кажется, что мое имя означает...
— Я бы хотел узнать о...
— Я хотел бы познакомиться с...
— Я чувствую себя счастливым, когда...
— Мне грустно, когда...
— Я хотел бы быть более...
— Будущее кажется мне...
— Когда-нибудь, я надеюсь...

Педагог сам может придумывать начало новых фраз. Очевидно, что данное упражнение стимулирует к самоанализу. Оно также позволяет сопоставить свои точки зрения, чувства, намерения со взглядами, чувствами, намерениями одноклассников, учит психологической наблюдательности. Желательно выполнять его в атмосфере доверия и доброжелательности между учащимися класса, между ними и учителем.

Возможно и другое упражнение, помогающее развитию психологической наблюдательности, умению увидеть в другом человеке хорошее и говорить об этом. Оно также способствует достижению теплой и дружеской атмосферы. Называется оно ***"Комплимент"***.

Вначале учитель рассказывает о том, как важно уметь сказать человеку хорошее доброе слово о нем. Ведь именно поступая по-доброму, мы увеличиваем добро в мире. Выполняя упражнение, школьники должны о каждом из своих одноклассников, а также и об учителе сказать что-то хорошее и доброе.

На подготовку отводится 10—15 минут, не более. Педагог участвует в работе наравне со всеми. По истечении времени предлагается желающему начать. Ребята по очереди говорят о том, что хорошего они видят в каждом из одноклассников. Хорошо, если в начале выскажутся наиболее чуткие, душевные ребята, что поможет создать дружелюбную атмосферу. Не стоит настаивать, чтобы высказались все, т. к. это может затянуть процедуру. Чтобы не было обидно тем, кто не высказался, можно приготовить персональные конверты для каждого из учащихся, и положить туда записки для него: по одной от каждого одноклассника, не успевшего ничего сказать. Учителю лучше высказаться последним, чтобы не навязывать свое мнение.

В конце важно подвести итоги. Каждый человек — личность, неповторимая индивидуальность. За неприметной внешностью может скрываться богатый внутренний мир, душевное богатство, множество задатков. Важно суметь разглядеть все это. Важно не только разглядеть, но и поддержать, вовремя похвалить человека.

Взаимоотношения со взрослыми. Второй источник проблем старшего подросткового возраста — это отношения со взрослыми. Как уже говорилось, здесь трудности усугубляются растущим непониманием взрослыми мира подростка, бытующим упрощенными

представлениями о его интересах, ценностях, заботах. Такое положение, как правило, обусловлено потерей контакта между детьми и взрослыми уже в начале подростничества. В результате непонимания контакт все более нарушается, что ведет к противопоставлению, конфликту отцов и детей.

В настоящее время этот конфликт обостряется в связи с особенностями современной социальной ситуации. Взрослые не воспринимаются как достоверный источник знаний, надежной информации, достойной финансовой и экономической помощи или моральной ответственности. Опыт родителей по достижению экономического успеха и стабильности теряет ценность. Знания учителей и специалистов оспариваются подростками публично. С точки зрения радикальных подростков, те взрослые, которые жили в эпоху лжи и обмана, поддерживали ложь, не могут быть примером морального авторитета. Во многих случаях родители просто не могут считаться более умелыми и знающими людьми по сравнению со своими сыновьями или дочерьми. Иногда подростки становятся более успешными в жизни, чем их родители.

Но подростки нуждаются в стабильности мира взрослых, даже если бунтуют и спорят против него. Они нуждаются в определенной системе ценностей, на которых основано общество, даже если не согласны с ними, по крайней мере как в точке отсчета для создания собственных ценностей.

В курсе "Человек и общество" предпринята попытка сориентировать подростка в системе гуманистических ценностей, способствовать формированию собственных ценностных ориентаций. И хотя в основном ценностный блок содержания представлен в средней школе, уже в 8—9 классах задаются определенные ценностные установки. Это закономерно, ибо отбор содержания ведется на основе ценностных ориентиров авторов программ и учебников. Прежде всего это ценности гуманизма, сотрудничества и взаимопонимания между людьми и их общностями, уважения и внимания к окружающим.

Вряд ли разумно полагать, что лишь в результате обучения подросток воспримет ценности, на которых основано содержание учебного предмета. Для того чтобы принять ценности, необходимо их пережить не только в учебной деятельности, но и в реальной жизни, в собственном опыте. Однако вполне возможно поставить в сознании подростка ценностные вопросы, заострить внимание на ситуациях выбора и сориентировать его в спектре возможных решений, среди которых он выбирает единственное свое.

Важно в самом учебном процессе создавать условия для осмысления школьниками собственных ценностей, для их корректировки, если это необходимо. Ценностные проблемы и вопросы выбора пред-

ставлены в основной школе в содержании курса 9 класса, преимущественно в разделе "Личность и мораль". Примечательно, что в тексте авторы не навязывают школьникам своей точки зрения, а предлагают подумать и поразмышлять о добре и зле, долге и совести, свободе и ответственности. Так же желательно действовать и учителю.

Например, вниманию учащихся предлагается короткая старинная повесть, положенная в основу драмы М.Ю. Лермонтова "Испанцы".

"Это произошло в средневековой Испании. Богатый человек нашел маленького бездомного мальчика, пожалел его и взял к себе в замок. Мальчик стал его приемным сыном и сводным братом его родной дочери. Дети выросли и горячо полюбили друг друга. Но отец, узнав о их чувствах, прогнал юношу из замка: ведь он был неровней его дочери по происхождению и богатству. А вскоре с девушкой случилась беда: ее выкрал богатый священник, старый развратник, пожелавший позабавиться с очередной жертвой. Бедная девушка была на грани безумия, день и ночь молила Бога спасти ее от унизительного бесчестия. Честь и достоинство девушки ценились выше самой жизни.

Юноша, узнав, где находится возлюбленная, проник в дом священника, нашел ее, и они решили бежать, но были обнаружены и окружены. Положение их стало безнадежным. И тогда, чтобы спасти честь любимой, юноша закалывает ее кинжалом. Она умирает. Его хватают и ведут на казнь. В толпе одни называют его злодеем, а другие считают, что он поступил правильно — спас возлюбленную от бесчестья".

"Как оценить поступок юноши?" — спрашивают в заключение авторы учебника, показывая, как трудно бывает разобраться, где добро, а где — зло. (Человек и общество. Ч.II. Личность, мораль, право. Учебн. пособие для основной школы. Под ред. Л.Н. Боголюбова, А.Т. Кинкулькина, А.И. Матвеева. М. 1993. С. 224).

Можно попросить учащихся привести известные им примеры, в которых вывод о добре и зле так же неочевиден, как в предложенной повести.

Хорошо стимулируют к анализу ценностей также следующие задания:

— Раскройте смысл моральной позиции: "Если я не за себя, то кто за меня? Но если я только для себя, то тогда зачем я?" Выскажите вашу личную точку зрения по отношению к позиции этого человека.

— У мудреца спросили: "Какая жизнь самая лучшая?" Он ответил: "Когда мы не делаем того, что осуждаем в других". Объясните это высказывание с точки зрения морали. Какое моральное правило в нем содержится? (см. указ. учебн. пособие. С. 19).

Важно учиться искать добро и зло в своих поступках и поведении. Для этого уместно попросить школьников провести самостоя-

тельный анализ своего поступка, рассмотреть его последствия для других и для себя.

Обратим внимание на следующий немаловажный для нас факт. Психологи подчеркивают, что особо проблемна для подростков сфера отношений с учителями. Начиная с 7-го класса подростков все больше волнуют профессиональные и личностные качества педагогов, и если первые их преимущественно устраивают, то вторые нет, что, кстати, не может не отразиться на отношении учащихся к учебе у данного учителя, на отношении к предмету, который он преподает. Однако, несмотря на неудовлетворенность подростков личностными качествами учителей, они все равно стремятся к общению с ними, что учителя не всегда замечают.

Курс "Человек и общество", как, впрочем, и другие предметы, открывают возможности для откровенного, доверительного общения педагогов с учащимися, так как это, прежде всего, курс о жизни. Многие учителя, начавшие работать по этому курсу, подчеркивают, что залогом успешности является искренняя, доверительная позиция. Здесь невозможно прикрыться авторитетом чужого мнения, так или иначе педагог определяет и раскрывает ученикам свою личную гражданскую позицию. Это касается отношения к текущим политическим, экономическим, социальным событиям, это касается и межличностных отношений. Учитель становится советчиком и другом, он вместе с учениками ищет истину, он не только учит, но и сам учится у своих учеников. Последнее следует подчеркнуть особо, так как провозглашенный К.С. Станиславским педагогический принцип "Учить – учась" является мерилом равноправия позиций учителя и ученика.

В курсе "Человек и общество" достижение доверительности, равноправия учителя и учеников возможно, в том числе в условиях социально-психологического тренинга, который представляет собой совокупность активных групповых методов, направленных на развитие знаний, умений и опыта общения. Целью занятий является не просто усвоение информации о человеческом общении вообще (как люди общаются), но узнавание на этой основе собственного общения (как я общаюсь), а затем его коррекция, если это необходимо.

В чем же заключается сущность занятий в форме тренинга, его преимущества по сравнению с другими средствами воспитания и обучения?

Во-первых, тренинг отвечает потребностям подростков, что нашло свое отражение в выборе тем. Во-вторых, участие в тренинге не сковывает инициативу школьников, а развивает ее. Это достигается благодаря использованию групповых игр, упражнений, дискуссий. В-третьих, в тренинге педагог и ученики находятся на равных.

Это исключительно важно, поскольку поиск решений многих жизненных проблем осуществляется совместно учениками и учителем. Педагог не указывает в данном случае, как надо поступать, ибо указующая позиция нередко вызывает негативное отношение и к тому, кто указывает, и к тому, о чем он говорит. В-четвертых, школьники не просто узнают о правилах общения, они активно ищут присущие каждому индивидуальные стратегии и тактики общения.

Тренинг не является универсальным методом, охватывающим все средства преподавания курса "Человек и общество". Его можно, прежде всего, использовать на занятиях по темам 8 класса: "Ваши способности — в вашей власти", "Что такое межличностные отношения?", "Радости и сложности общения", "Психологический климат в семье", а также в других случаях, по усмотрению педагога. Эффективен тренинг и во внеклассной работе.

Отличительной чертой социально-психологического тренинга является акцентирование чувств, переживаний учащихся в целях улучшения усвоения материала. Для достижения эмоциональной вовлеченности необходимо:

а) создать в классе атмосферу доверия и допустимой открытости отношений между учениками, а также между ними и учителями;

б) предлагать игры и упражнения, интересные ребятам, важные и значимые для них;

в) чутко следить за состоянием, настроением всего класса и каждого ученика, чтобы не допустить сильных психотравмирующих эффектов, а также отвлеченности от занятия. (В этих целях рекомендуется проводить тренинг с группой 12—15 человек или приглашать второго ведущего для работы с целым классом).

В деле создания атмосферы доверия и открытости нет мелочей. Важны даже условия, в которых проходит занятие. Лучше, если это специально оборудованное помещение, где стулья (или кресла) стоят в круге, что обеспечивает контакт "глаза в глаза". Для школьников это новая форма проведения урока, а для учителя достигается возможность приблизиться к ученикам, так как в круге все равны. Хотя ведущий и задает упражнения, предлагает темы, но он и сам является участником, играет вместе с учениками.

Из человека, владеющего содержанием и передающего свои знания ученикам, учитель становится чутким советчиком, направляющим поиск детей, инициатором процесса познания и самопознания. Сказанное предъявляет высокие требования к внутренней психологической культуре педагога: умению наблюдать, адекватно воспринимать людей, уважать чувства, мысли, умения каждого ребенка, уметь учиться у своих учеников. Опыт показывает, что педагог-ведущий должен не только уметь составить программу занятия

в соответствии с интересами и потребностями своих учеников, но и отступить от запланированного в тех случаях, когда это необходимо. Важно почувствовать настроение группы, реакцию на предлагаемые упражнения. Наконец, учитель обязательно сам принимает участие в упражнениях, получая при этом неоценимую возможность узнать, как его воспринимают ученики, т. е. получить обратную связь от них. По"боте, учитель должен пройти соответствующую подготовку, где обязательно приобретает опыт как участника, так и ведущего группы.

Ниже приводятся некоторые упражнения из арсенала социально-психологического тренинга.

1. *Упражнение "Знакомство"*. Все ученики и учитель сидят в круге, учитель предлагает по очереди высказаться, назвав свое имя и немного рассказав о нем. Нравится ли вам оно? Что означает? В честь кого вас назвали и какова история называния?

Если класс не очень активный, учитель начинает первым, предлагая продолжить сидящему рядом и так далее по кругу. Когда все выскажутся, можно спросить, все ли рассказы запомнились и почему.

2. *Упражнение-игра "Ассоциации"*. Развивает умение разбираться в окружающих людях и выражать свое мнение в необидной форме — форме ассоциаций, тренирует образное мышление. Учитель объясняет смысл и условия игры. Водящий выходит за дверь. В это время оставшиеся загадывают того, о ком из них пойдет речь. Водящий заходит и пытается отгадать, кого из присутствующих загадали. Для этого он задает одноклассникам вопросы типа: "Лена, если бы этот человек был растением, то каким?" Лена отвечает по своему усмотрению. Вопросы водящего могут быть самыми разными: "С каким зверем, временем года, цветом, с каким видом спорта, с какой отметкой, с какой книгой и т. п. ассоциируется данный человек". После того как водящий отгадает (или не отгадает) загаданного одноклассника, его спрашивают, на какие ключевые признаки он ориентировался, какие ассоциации оказались самыми информативными. Теперь водящим становится тот, кого отгадали.

Если игра проходит активно, живо, рекомендуется потратить на нее побольше времени. В перерывах можно обсудить, какие из ассоциаций наиболее запомнились, какие были неожиданными, с какими трудно согласиться, а какие — полезными.

В том случае, если у водящего возникают заминки с вопросами, учитель может тактично помочь ему, задав несколько вопросов сам. Кроме того, педагог может предложить загадать кого-то из наименее заметных учеников в классе. Для этого человека будет важно услышать, как воспринимают его ребята, ведь обычно такие ученики лишены информации о себе.

Подросток в учебной деятельности. Массовое психологическое исследование особенностей обучения и психического развития школьников 13—17 лет показало, что у многих современных подростков интеллектуальные операции, соответствующие возрасту, развиты недостаточно. Это касается, в частности, операций с символами и отвлеченными понятиями, приемов смыслового запоминания. При овладении материалом "схватываются" отдельные факты, а не логические доказательства, основная нагрузка падает на запоминание, а не понимание.

По данным современных исследователей, лишь незначительная часть учащихся средних школ (от 2,1 до 4,7%) не испытывают затруднений в процессе учения. Проведенный анализ показывает, что в любом возрасте подростки видят причины этих трудностей, в первую очередь, в самих себе, в собственной плохой памяти, слабом внимании, неумении думать и т. п. Причем, если младшие подростки говорят о том, что у них "не хватает знаний, умений", что они "не могут учиться", то старшие сетуют на "лень", "безволие". В то же время они готовы улучшить память, тренировать внимание, мыслительные возможности.

Как правило, специальной работы в этом направлении в школе не ведется. Отчасти по этой причине, а также в целях полноты знаний о человеке, в курс "Человек и общество" включены разделы, позволяющие подростку составить общее представление о психических процессах: внимании, памяти, мышлении, воображении, а главное — познакомиться с приемами их самодиагностики и способами совершенствования. Тем самым курс отвечает потребностям подростков и в некоторой степени восполняет пробел в формировании психических процессов, позволяющих оптимизировать учебную деятельность.

Самопознание и самореализация. Потребность в самореализации, наряду с самопознанием и самоопределением составляют четвертую по счету сферу проблем подросткового возраста. По результатам как социологических, так и психологических исследований, для значительной части современных подростков характерна "принципиальная нерефлексивность" жизненной позиции, "растворенность" в потоке жизни.

В курсе "Человек и общество" ставятся вопросы, позволяющие задуматься о себе, развить некоторые рефлексивные умения, продвинуться по пути познания собственного "я". Это отличает курс от других предметов. А главное, обращая подростков к самоанализу, курс помогает им впервые задуматься над вопросами: "Кто я? Для чего живу? Чем отличаюсь от других и чем на них похож?"

В курсе для основной школы этим вопросам посвящена, прежде всего, тема "Что такое человек", при изучении которой подростки пытаются разобраться в своих потребностях, способностях, возможностях, задуматься над целью и смыслом своего существования. Изучая себя и разбираясь в себе, школьники учатся лучше понимать окружающих. Понимать — значит налаживать общение. Поэтому многие проблемы темы "Человек среди людей" также касаются самопознания и самореализации во взаимодействии с другими людьми.

Любопытно, что восьмиклассники, оценивая себя, ограничиваются лишь формальными сведениями о себе и своих планах на ближайшие 2—3 года, их ответы отличаются "закрытостью", а девятиклассники демонстрируют потребность разобраться в своих переживаниях, поделиться ими, им свойственна "открытость". Таким образом, следует согласиться с исследователями, отмечающими определенные колебания между периодами склонности к диалогу и стремлению закрыть свой внутренний мир. При этом интерес к собственному миру у подростков велик. Это обстоятельство с особой остротой ставит вопрос о своевременности введения знаний о человеке в старшем подростковом возрасте.

Сегодня, когда ситуация достаточно сложна и драматична в связи с разрушением прежней идеологии, у большинства подростков отсутствуют четкие социальные ориентиры. Умение жить настоящим полнокровно, ощущая ценность жизни, еще не сформировано. Эта ситуация кризисна для подросткового поколения. А между тем старший подростковый и ранний юношеский возраст являются важнейшими этапами становления временной перспективы, системы жизненных целей человека. Это, в частности, означает, что если по каким-то причинам временная перспектива будущего не сформируется в данный период или будет сформирована неправильно, то это обстоятельство повлечет самые серьезные последствия для развития личности человека. Сложность проблемы усиливается тем, что она практически не осознается ни учителями, ни самими подростками.

В курсе "Человек и общество" учащимся не раз приходится обращаться к вопросам о смысле и цели жизни, более того — предпринята попытка помочь им осознать смысл своей собственной жизни или, по крайней мере, поставить в сознании молодого человека этот вопрос.

Ведя с 8-классниками разговор о проблемах жизни и смерти, важно избежать морализаторства и "лозунгов", пусть это будет искренний разговор, основанный на пережитых чувствах, на раздумьях о смысле жизни и смерти, на индивидуальном отношении каждого к этим вопросам.

Половое созревание и полоролевая идентичность подростка.

Половое созревание — центральный психофизиологический процесс подросткового и юношеского возраста. В основе его лежат гормональные изменения, влекущие сдвиги в телосложении, поведении, интересах и самосознании.

Аспект полового созревания, означающий переживание человеком себя как представителя определенного пола, получил название половой идентичности. Таким образом, идентичность — это некоторое самоощущение, переживание. Выражением идентичности в поведении является половая роль. Однако они не всегда тождественны. Нередко человек чувствует одно, а действует иначе. Порой подросток просто не знает, как себя вести, не имеет средств для выражения своей половой роли, и это выражение принимает неправильные формы. Сказанное задает серьезную проблему современной педагогики.

Помимо физиологического и медицинского аспектов, которые некоторым образом освещаются в предметах биологического цикла, половое созревание и становление полоролевой идентичности имеют психосоциальные аспекты, которые практически не представлены в современной школьной программе. Стало общепринятым утверждение о том, что наша педагогика беспола, что современный воспитательный процесс совершенно одинаков для мальчиков и девочек и все это чревато разными негативными последствиями. Кратко остановимся на важнейших психосоциальных моментах полового созревания и рассмотрим в этой связи функции педагога, в частности, в курсе "Человек и общество".

Половое развитие, — по точному замечанию известного психолога И.С. Кона, — это стержень, вокруг которого структурируется самосознание подростка. На первый план выдвигается потребность убеждаться в нормальности своего развития на основе сопоставления с другими. Так или иначе, в большей или меньшей степени, но все мальчики и девочки оценивают собственные признаки мужественности и женственности. Прежде всего это касается внешности. Сравнение своего тела с телом сверстников или сверстниц (а иногда — спортсменов, кинозвезд, популярных певцов) — обычное и закономерное явление. Одних мальчиков и девочек эти обмеры и сравнения успокаивают, других — наоборот. Нередко приходится сталкиваться с разного рода невротическими реакциями подростков на "недоразвитость" у себя признаков женственности или мужественности . Бывает, что эти реакции провоцируются — прямо или косвенно — взрослыми. Небрежные замечания, а иногда и насмешки или пристальное внимание к некоторым внешним признакам полового созревания без глубоких знаний в этой области — непростительные ошибки взрослых.

От того, как складываются знания подростка о себе, как формируется переживание своего "физического Я" (и полового, в частности), зависят многие стороны его будущего отношения к самому себе, окружающим людям разного пола, а также к чувству любви.

Психосексуальная культура задает подростку определенный полоролевой репертуар: манеру поведения как носителя половой роли. Это поведение определяется внутренними установками, представлениями, стереотипами человека. Исследования психологов в этом направлении немногочисленны, но свидетельствуют о неблагополучии полоролевой идентификации подростков. Так, например, в сочинении на тему "Какими я представляю себе современных мужчин и женщин" 25% подростков не смогли раскрыть тему, около 50% (в основном – девочки) подменили понятия "мужчина" и "женщина" понятием "человек". При этом они довольно категорично противопоставляли внешние признаки нравственным и гражданским качествам. Такой результат является свидетельством "бесполой" педагогики и стремлением девочек соответствовать стандартам социальной желательности, поощряемым школой.

В остальных ответах подростков для описания мужчин и женщин использованы в основном полонезависимые характеристики: их отношения к людям, интеллект, интересы. Представления мальчиков о женщинах, особенно по деловым качествам, менее сформированы, чем их же представления о мужчинах. Они часто высказывают мысль, что женщина должна меньше внимания уделять работе. Специфические критерии, описывающие человека как представителя пола, были представлены супружескими и родительскими качествами, особенностями внешности и любовно-сексуальных отношений полов. Традиционные критерии женственности (нежность, мягкость, уступчивость и др.) и мужественности (сила, смелость, воля и пр.) школьники использовали меньше, чем следовало бы ждать. У девочек представление о мужественности противоречиво: возвышенно-романтическому образу противостоят весьма заземленные требования к внешности. В образе женщины девочки подчеркивают внешность и эмоции, мальчики делают упор на эмоциональную стабильность и отсутствие напряженности. В целом представления мальчиков о женщине более реалистичны, чем представления девочек. Ни мальчики, ни девочки не выделяют качеств, описывающих отношение женщины к мужчине. В то же время они подчеркивают, что мужчина должен уважать женщину.

Эти ответы красноречиво свидетельствуют о "перекосах" в представлениях, установках и ожиданиях подростков. Картина еще более усугубляется тем, что в реальном поведении проявляются часто прямо противоположные декларируемым установки и ожидания. Налицо – нечеткость, спутанность полоролевой идентификации.

Курс “Человек и общество” не может решить проблему полоролевой идентичности подростков, более того — в силу определенных причин он не может считаться совершенным в этом отношении. Однако попытка предпринята, и перед школьником ставятся вопросы взаимоотношений между полами, общения и социально-психологического климата в семье, отношений между поколениями.

Подчеркнем следующий, важный для учителя, факт. Полоролевое воспитание не может быть “педагогикой на слух” по типу: “Делай, как мы тебя учим”. Оно всегда диалог “концепций Я” мужчины или женщины-учителя с мальчиками и девочками, а также диалог между определенными поколениями мужчин и женщин. И педагогу всегда важно задавать себе ряд вопросов: “Каков я есть как мужчина или женщина? Каким хочу быть? Каков подросток как мальчик или девочка? Каким он видит себя? Каким хочет быть? А каким я хочу видеть подростка? Каким он (или она) хочет видеть меня? “Личный пример, реальное поведение в жизни — вот что способствует усвоению определенной половой роли гораздо больше, нежели призывы, предостережения или указания, не подкрепленные ничем.

Для того чтобы сделать разговор о любви и дружбе более конкретным, приблизить его к потребностям школьников, можно воспользоваться некоторыми рекомендациями С.В. Ковалева (См. Ковалев С.В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни. Тесты, опросники, ролевые игры. М., 1991). В частности, предложить (лучше для индивидуальной работы вне класса) тесты, помогающие подросткам оценить степень серьезности своих взаимоотношений с человеком противоположного пола (“Насколько Вы его (ее) любите?”), или определить степень взаимопонимания в паре (“Понимаете ли вы друг друга”?).

Итак, мы рассмотрели основные психологические проблемы старшего подросткового возраста, которые позволяют составить (хотя и весьма общее) представление о потребностях, интересах, способностях и возможностях современных учащихся 8—9 классов. Курс “Человек и общество”, как по своему содержанию, так и по методам обучения, обладает большими возможностями в плане удовлетворения не только познавательных, но и личностных, коммуникативных потребностей подростков, в плане соответствия их интересам и запросам. Пожалуй, впервые в школьной практике курс “Человек и общество” обращается непосредственно к подростку: его представлениям о себе, жизненным планам, тонкостям взаимоотношений с окружающими. Эту личностную субъективную направленность курса учитель должен стараться провести “красной нитью” от первого до последнего урока.

Мы говорили о наиболее типичных особенностях психологии современных старших подростков, которые могут служить ориентира-

ми в работе учителя. Однако для того, чтобы курс был успешен, важно, руководствуясь этими ориентирами, искать свой индивидуальный путь, свои подходы, свои методические приемы, соответствующие тем условиям, тем конкретным школьникам, с которыми приходится работать учителю. Ориентироваться на проблемы, потребности, запросы своих воспитанников должен каждый педагог. При этом следует избегать общих фраз, традиционных напутствий или призывов. Залог успешности обществоведческой подготовки в современных условиях — в личностно-ориентированном характере обучения.

§ 2. Ранний юношеский возраст и проблемы обществоведческого образования

Ранний юношеский возраст (от 14—15 до 17—18 лет) называют иногда "третьим миром", который существует между детством и взрослостью. К моменту окончания школы старшеклассник должен подойти психологически готовым к вступлению во взрослую жизнь. Понятие психологической готовности предполагает наличие способностей и потребностей, которые позволят выпускнику с наибольшей полнотой реализовать себя на гражданском поприще, в труде, в семье. Это касается потребности в общении и умении строить его в самых разных ситуациях; определенного уровня теоретического мышления, что выступает в виде сложившихся основ научного и гражданского мировоззрения, а также развитой рефлексии, с помощью которой обеспечивается осознанное и критическое отношение к себе; потребности в труде и способности включиться в производительную деятельность, осуществляя ее на творческих началах.

Будучи сформированными, эти качества образуют базу для самоопределения школьников — центрального новообразования юношеского возраста. Самоопределиться — значит занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, определить свое место в мире, т. е. понять себя и свои возможности наряду с пониманием своего места и назначения в жизни. В последнее время в качестве аналога понятия "самоопределение" все чаще используется понятие "психосоциальная идентичность личности". Рассмотрим этот процесс подробнее в ракурсе возможностей влияния со стороны обществоведческого образования.

Обретение психосоциальной идентичности как центральный психологический процесс ранней юности. Идентичность характеризуется субъективным ощущением стабильности и целостности собственного "я". Центральным феноменом юношеского возраста является "нормативный кризис идентичности". Термин "кризис" употребляется здесь в значении поворотной, критической точки

развития, когда в равной мере обостряются как уязвимость, так и нарастающий потенциал личности, и она оказывается перед выбором между двумя альтернативами, одна из которых ведет к позитивному, другая — к негативному направлению.

Юноша как бы снова проходит через нормативные кризисы детства, обретая: а) чувство временной перспективы; б) уверенность в себе; в) возможность свободно экспериментировать с социальными ролями; г) способность реализовать себя в процессе обучения. Если эти нормативные конфликты не будут решены конструктивно, то человек с трудом может строить планы на будущее, становится неуверенным в себе, фиксированным на определенных социальных ролях и ощущает собственную неполноценность в плане знаний и умений. В итоге он приобретает ложную идентичность. Кроме того, в отроческие годы должны быть решены те вопросы, которые позволят молодому человеку реализовать себя, будучи взрослым. Это касается: а) половой идентификации и обретения отношений близости; б) пробования себя в роли лидера и подчиненного; в) выработки идеалов и мировоззрения.

Современная психологическая наука рассматривает структуру личностной идентичности по трем параметрам: мировоззрение, профессиональный выбор и сексуальность; эмпирически выделяет четыре стадии формирования идентичности.

1. "Реализованная идентичность" — профессиональное самоопределение и мировоззрение в целом установились, критический период пережит. В поведении человек исходит из собственных представлений (а не детских или родительских), активен, эмоционален, включен в различные стороны социальной жизни.

2. "Мораторий" — это критический период, характеризующийся стремлением "проявить себя в идеях". Имеет место активная конфронтация между своими желаниями, мнением родителей, социальными требованиями. На этом этапе человек чувствует себя в затруднении, многие проблемы кажутся неразрешимыми.

3. "Диффузия" — определяется как малая озабоченность проблемой выбора и отсутствием каких-либо идеологических, профессиональных и половых моделей.

4. "Предрешение" — когда человек еще не испытал кризис. Он сосредоточен на своем будущем, мировоззрении, половой роли, но при этом старается быть тем, каким его хотят видеть окружающие, его установки и поведение инфантильны.

Работая со старшеклассниками, педагог должен учитывать специфику индивидуальной психосоциальной идентичности, что во многом определяет содержательный контекст педагогического общения в курсе "Человек и общество", поскольку именно этот курс затрагивает проблемы самореализации и жизни человека в обществе.

Как свидетельствуют многие исследования отечественных психологов, современные старшеклассники в подавляющем большинстве не достигли зрелой идентичности и в лучшем случае находятся на этапе "моратория". Так, например, процесс формирования ценностных ориентаций как устойчивого образования личности, способствующего становлению мировоззрения и отношения к окружающей действительности, у большинства юношей и девушек находится на начальной стадии.

Следовательно, в задачу обществоведческой подготовки входит содействие формированию личностной идентичности старшеклассников, а именно — формированию его мировоззрения и ценностных ориентаций, познанию себя, в том числе своих профессиональных склонностей и способностей.

Помимо личностной идентичности психологи выделяют также социальную. Она определяется в терминах группового членства, т. е. зависит от того, к каким группам принадлежит человек, каков социальным статус и престиж этих групп, а также от того, как сам человек воспринимает и оценивает свое членство в группах.

Подростки и юноши — наиболее гибкая часть населения, их ценности, установки, убеждения интенсивно формируются и меняются, они менее стереотипны и больше открыты для восприятия нового. В то же время отрочество — это время интенсивного поиска позитивной социальной идентичности. Это время психологического кризиса по определению. Как эта проблема выглядит в обществе, проходящем через серии политических, социальных, экономических и других кризисов?

Одним из показателей кризиса идентичности у русских подростков явилось национальное самовосприятие или самоописание себя как нации, определение типичных начальных черт характера, что во многом обуславливает этнические стереотипы. Проведенное в 1983 г. исследование этнических стереотипов у московских старшеклассников и студентов продемонстрировало позитивную социальную идентичность. Себя и других русских они воспринимали определенно в положительном ключе.

Анализ этнических стереотипов у русских и американских подростков, проведенный в 1991 г., показал, что образ американцев у русских подростков был даже более благоприятен, чем "образ я" у самих американцев. Себя же наши соотечественники оценили преимущественно в негативном ключе: упрямые, расточительные, подавленные, пассивные, безответственные, консервативные (2/3 негативных определений). Позитивные самохарактеристики оказались весьма специфическими: гостеприимные, эмоциональные, с чувством юмора, дружелюбные. В то время как американские сверстники характеризо-

вались как честолюбивые, компетентные, предприимчивые, конкурентные, независимые, самоуверенные. Нетрудно увидеть, что эти два образа совпадают с традиционными полоролевыми стереотипами: самоописания русских – со стереотипом женственности, описание ими же американцев – со стереотипом мужественности. Этот факт отражает неравноправные отношения между социальными группами (в данном случае – нациями). Российские подростки намеренно выбрали для себя перспективу подчиненной социальной группы, что позволило авторам отнести обнаруженный феномен к разряду иллюстрирующих кризис идентичности. Русские вообще и русские подростки, в частности, должны пережить тяжелый период трансформации, чтобы создать новую позитивную социальную идентичность, основанную на демократических ценностях.

В определенной мере решению этой задачи призвано способствовать и обществоведческое образование. В его содержании выделяют инвариантный и вариативный компоненты. Если первый обеспечивает единство культурного развития молодого поколения в условиях многообразия школы, включает в себя фундаментальные положения общественных наук, важнейшие понятия, идеи, законы, то второй компонент отвечает учету национальных, местных социокультурных особенностей и традиций, личных интересов и способностей детей. Представляется, что прямо или косвенно национальный компонент способствует формированию национального самосознания подрастающего поколения. Этот момент важно подчеркнуть, так как традиционно в педагогике акцент делался на интернациональное воспитание, сотрудничество и дружбу между народами. Не умаляя значимости идей сотрудничества и взаимопонимания между народами, отметим еще раз особую важность формирования адекватного национального самосознания, позитивной национальной идентичности (эта задача важна на данном этапе именно для русской нации), которые являются основой для подлинного взаимопонимания.

Особенности социализации современного юношества в условиях переходного периода. Вопрос об особенностях протекания периода отрочества в условиях динамично меняющегося общества был поставлен нами в предыдущем разделе. Современная ситуация оказывает значительное влияние на решение как возрастных, так и личностных задач юношества, социализацию молодого поколения. Данный факт, важный для построения любого педагогического воздействия, становится особенно актуальным применительно к обществоведческому образованию.

При всем многообразии трактовок социализация обычно понимается как двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта, социальных норм и пра-

вил путем вхождения его в социальную среду, систему социальных связей, с другой стороны, — процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивидом за счет его активной деятельности, изменения собственных ценностных ориентаций и "образа я".

Одной из основных возрастных задач отрочества, во многом определяющей ход и характер процесса социализации, является освоение подростком и юношей системы социальных норм и формирование на этой основе собственных ценностей. В условиях социальной нестабильности и кризиса общества в целом эта задача определенным образом видоизменяется. Социальные нормы и ценности не образуют четкой структуры, в итоге современные юноши и девушки оказываются не только на традиционном возрастном "перекрестке" социальных выборов, но и, образно говоря, в ситуации, когда установленные на этом перекрестке "светофоры" дают противоречивую информацию, а то и не работают вовсе.

Помимо выбора ценностей и формирования системы ценностных ориентаций затруднена и другая задача ранней юности — формирование жизненного плана, так как в настоящих условиях она требует учета направления изменений социальной реальности (которое бывает трудно предугадать даже сведущим людям), а также высокой личной толерантности и неопределенности.

В исследованиях, проведенных в Центре социологии образования Российской Академии образования, осуществлена попытка изучить особенности ценностно-нормативной социализации в юношеском возрасте. На основании проведения исследований выделены два основных типа этой социализации.

Первый тип — молодые люди с сильной ориентацией на общие социокультурные нормы, что, как выяснилось, ведет к актуализации многих (как внешних, так и внутренних) конфликтов. Чем более ориентированы подростки на существующие нормы социального поведения, тем более они склонны к оценке этих норм как размытых и неопределенных и воспринимают социальную ситуацию как нестабильную. Последствия этой нестабильности общества они рассматривают как "плохие для себя, но хорошие для других людей". При этом подростки, ориентированные на социальные нормы, высоко оценивают возможности своей адаптации к нестабильному миру. Таким образом, ориентируя старшеклассников на общие социокультурные нормы, мы порождаем некоторые затруднения в социально-психологической адаптации, а также противоречия в самооценке. Представляется, что это есть путь исканий собственного "я" и своего пути в жизни, путь ошибок, раздумий, новых поисков. Все это и придает осмысленность жизни, которую явно чувствуют старшеклассники, относящиеся к данному типу социализации.

Второй путь – "зеркальный" первому, с низким принятием общесоциальных норм и правил – характеризуется меньшей конфликтностью процесса социализации. Условно подобная позиция может быть выражена следующим образом: "Я не считаю для себя необходимым придерживаться каких-либо общих норм, я достаточно успешен и удовлетворен, как складывается моя жизнь; этот мир представляется мне достаточно стабильным и в будущем у меня тоже все будет хорошо; если что-то изменится, я вряд ли смогу к этому приспособиться". Таким образом, нынешнее благополучие не обеспечивает вполне благоприятных перспектив и жизненных планов.

Было бы опрометчиво давать оценки названным типам ценностно-нормативной социализации, немаловажен уже сам факт знания о них. Но, безусловно, данные тенденции следует учитывать при непосредственной работе со школьниками в обществоведческом курсе, так как потребности у них различны.

Говоря об особенностях социализации юношества, нельзя не затронуть таких частных направлений этого процесса, как политическая и экономическая социализация.

По данным, опубликованным по результатам исследований, школа занимает важнейшее место в общем процессе политической социализации, однако играет весьма скромную роль в выборе конкретной политической ориентации молодого поколения. На этот выбор оказывает влияние прежде всего семья и позиция ближайшего социального окружения. Школа, однако, имеет важное значение в формировании общих политических представлений (в плане теоретической подготовки), играет центральную роль в становлении доверия к политическим институтам общества, в принятии такой политической модели, как демократия, и в понимании роли гражданина. В соответствии с этим и строится курс "Человек и общество".

Актуальность проблемы экономического образования в школе определяется современным состоянием общества и его экономической сферы, в частности. Переход нашей страны к рынку требует перестройки имеющихся и формирования новых экономических представлений. Ясно, что заниматься формированием экономических представлений нужно с самого детства. Однако в нашей стране исследований в области экономического образования детей и даже старшеклассников почти не проводилось, поэтому рассмотрим западный опыт.

Речь идет об исследованиях процесса так называемой *экономической социализации*. Как свидетельствуют научные данные, первое знакомство ребенка с миром экономических отношений происходит при помощи денег. Следовательно, чтобы ребенок, став взрослым, мог хорошо разбираться в экономике и даже имел воз-

можность заниматься предпринимательской деятельностью, ему обязательно нужно усвоить роль и природу денег. Многие авторы считают, что именно личный опыт обращения с деньгами, а не возраст, интеллект, социально-экономические условия жизни семьи, играет главную роль в развитии экономических представлений детей. На этой основе даются, трудно пока воспринимаемые нашим сознанием, рекомендации родителям выделять деньги на карманные расходы, причем делать это регулярно в заранее отведенный день (для младших подростков — 1 раз в неделю, для старших — 1 раз в месяц), с тем чтобы побудить их к более тщательному планированию своих трат.

Другие исследования показывают, что экономические представления находятся в тесной связи с уровнем интеллектуального (Ж. Пиаже) и морального (Л. Кольберг) развития детей и их формирование подчиняется "стадиальному" закону, т. е. происходит поэтапно в соответствии с периодами интеллектуального и морального развития. Вероятнее всего, что для успешной экономической социализации важны как достигнутый уровень развития, так и личный опыт экономических отношений. И то и другое следует учитывать в случае экономического образования, в частности, в обществоведческом курсе. Следует подчеркнуть, что он рассчитан на общеобразовательную школу, а не на специальную экономическую подготовку, и, следовательно, содержит общие сведения, экономические знания и умения, необходимые каждому человеку в его жизни.

Представляется небезынтересным кратко ознакомиться с программой исследования экономических представлений детей "Наша экономика: как она работает", поскольку тематика этой программы отчасти задает направления экономического образования в школе. Ее назначение — измерять у старшеклассников установки и ценности ориентации, касающиеся различных вопросов экономики. В частности: общие представления об экономике, роль бизнеса в экономике, роль человека в экономике, роль правительства в обеспечении благосостояния общества, роль правительства в установлении цен, роль профсоюзов в экономике, понятие справедливости в экономике, удовлетворенность положением дел в экономике.

Целесообразно учитывать опыт зарубежных коллег при формировании содержания и определении методов экономического образования старшеклассников, хотя при этом никак нельзя забывать и о национальной специфике. Она выражается и в особенностях функционирования экономики, и в особенностях представлений о ней. Все это приходится учитывать и учителю, работающему со старшеклассниками.

Особенности общения старшеклассников.

Общение пронизывает все сферы жизнедеятельности старшеклассника. Возможность удовлетворения потребности в общении является источником уверенности в успешности деятельности, будущей семейной жизни, источником радостных эмоциональных ожиданий по отношению к личностно и социально значимым сферам будущего. Общение способствует накоплению индивидуального и социального опыта. Именно в контактах юноши и девушки получают основную часть информации, усваивают нормы и образцы поведения, приобретают опыт реагирования в разнообразных социальных ситуациях.

Общение существенным образом влияет на основное новообразование юношеского возраста — становление самосознания. Осознание себя, своего "образа я" происходит через общение с другими людьми и проявляется в нем. У старших школьников самосознание достигает качественно нового уровня своего развития. Происходит "открытие" собственного внутреннего мира, повышается значимость системы собственных ценностей, что проявляется в перерастании самооценок отдельных качеств личности в общее, целостное отношение к себе — самопринятие.

Многие исследователи считают, что в отличие от подростка, обладающего излишней самокритичностью, юноша более терпимо относится к себе, в том числе к своим неудачам, восприятие себя и других людей становится более дифференцированным, а не полярным, бело-черным, как у подростка. В юношеском возрасте повышается объективность и независимость самооценки, глубже и тоньше понимая свой внутренний мир, старшеклассники менее категорично судят и о других.

Юношеский возраст характеризуется возросшей способностью анализировать и объяснять поведение человека. Объектом наблюдения становятся не только другие люди, но и собственные чувства и переживания (в том числе по поводу общения с другими людьми). Старшеклассник находит все больше отличий между собой и "усредненным сверстником". В юношеском общении отмечаются две противоположные тенденции: расширение его сферы, с одной стороны, и растущая индивидуализация, с другой. Первая проявляется в увеличении времени, которое расходуется на него (от 3—4 часов в будни, до 7—9 часов в выходные дни), в расширении круга общения, которое включает не только одноклассников, но и массу других людей, в расширении географии общения и, наконец, в постоянной готовности юношей и девушек к контактам.

Тенденция к индивидуализации отношений проявляется в избирательности дружбы, возросших требований к общению в паре, а

также в сочетании общительности с периодами уединения. Можно допустить, что в стремлении к общению находит воплощение потребность пережить новый опыт, испытать себя в новых ролях, а в избирательности — потребность в понимании и "подтверждении" себя со стороны значимого другого.

От подросткового к юношескому возрасту стремительно растут потребность в понимании, эмоциональном сочувствии, сопереживании, принятии взглядов и самого тебя в целом. У большинства людей переход к юношескому возрасту сопровождается улучшением коммуникативности. Но она часто бывает эгоистической, что порождает своеобразную "псевдоинтимность", когда при внешней близости собеседники фактически не слышат друг друга. Таким образом, улучшение коммуникативности в юношеском возрасте не всегда означает повышение компетентности в общении, т. е. владения техникой общения, умения понять себя и партнера, разобраться в ситуации общения. Старшеклассники сталкиваются со многими трудностями в межличностных контактах, причины которых коренятся как раз в невладении средствами общения, неумении установить контакт и наладить взаимодействие, слабой ориентировке в самом себе, в собеседниках, в ситуации в целом. В старшем школьном возрасте наблюдается самый высокий уровень тревожности во всех сферах общения, особенно со взрослыми и лицами противоположного пола. Многие психологи считают, что трудности коммуникативного характера проявляются в юности особенно резко и накладывают отпечаток на последующее развитие личности, поэтому общению надо учить именно в школьные годы.

К настоящему времени разработаны некоторые программы совершенствования общения старшеклассников, которые носят сугубо психологический характер. Педагогика только подходит к этому рубежу, и поэтому можно считать, что обществоведческий курс в средней школе одной из своих задач имеет оказание помощи в развитии коммуникативных умений, углублении познания другого человека, обогащении содержания общения. Восполняется, пусть даже частично, один из существенных пробелов школьной программы, касающийся сферы общения и межличностных отношений.

В отличие от основной школы, изучение вопросов общения в 10 — 11 классах происходит на качественно ином уровне. Оно связано с вопросами самопознания, личностной рефлексии, философскими и мировоззренческими проблемами. Отметим в этой связи следующий немаловажный для учителя факт. Нельзя говорить о проблемах общения, оставляя без внимания собственно педагогическое общение на уроках по обществознанию. Оно в определенной степени задает

уровень и качество общения в системе "учитель — ученик", "взрослый — юноша". Как же строится общение со старшеклассниками, какие темы предпочтительны в этом общении, каков должен быть его характер?

По данным психологов, среди тем, на основе которых могло бы строиться общение со взрослыми, юноши и девушки называют такие, как выбор будущей профессии, учебные дела, взаимоотношения с окружающими, увлечения, вопросы морали, климат в семье и др., иначе говоря, различные аспекты жизненного самоопределения. То есть проблемы самоопределения старшеклассники готовы решать сообща со взрослыми, родителями и учителями. Но далее вступает в силу одна поправка, — непременным условием является доверительность в общении, которая, к сожалению, в реальности совсем невелика. По мнению самих юношей и девушек, общение со сверстниками имеет доверительный характер у 88% опрошенных, с родителями — у 29%, да и то преимущественно с матерями, а с учителями — всего у 4%, т. е. это редкое событие.

Неудовлетворенность юношей и девушек в общении со взрослыми заставляет еще раз задуматься, что же означает "доверительность" в реальных отношениях взрослых и старшеклассников. Но мере того, как в ходе роста школьника меняются формы и сама мера его активности, должна изменяться и роль взрослого. Из проводника знаний он становится собеседником, сотрудником учеников. Доверительность подразумевает равноправие позиций, о котором мы уже говорили в отношении старших подростков. На уроках в средней школе эта проблема не теряет своей значимости, особую роль приобретает диалог учителя с учениками. Основными признаками общения как диалога являются особые отношения, которые могут быть определены словами В.А. Сухомлинского: духовная общность, взаимное доверие, откровенность, доброжелательность. Это значит, что учитель должен стремиться проникнуть в мир ценностей, идеалов, стремлений, переживаний, которые стоят за поведением учеников, строить общение не на оценках их недостатков, а на акцентировании положительных качеств и устремлений.

§ 3. Психолого-педагогические вопросы обществоведческого образования

Как и все наше общество, образование переживает в настоящее время сложный период обновления. Одной из основ этого обновления является гуманизация образования — обращение его к личности человека (ученика, учителя). Это находит свое выражение как в содержании школьных программ, так и в методах педагогической работы.

Противоречия и трудности не могли миновать обществоведческое образование. К их числу относятся, в частности, следующие:

а) между задачей гуманизации образования, требованиями обращения к личности человека и реальной практикой обучения, не ориентированной на личность ученика — инициативную, свободную, ответственную;

б) между необходимостью включения в содержание образования всех элементов культуры: знаний, умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения, и действующими программами и учебниками, в которых представлены 1—2 элемента: знания, оценочные суждения;

в) между новыми идеями, содержанием и приемами обучения и отсутствием у учителей необходимой подготовки к преподаванию новых курсов обществознания, наличием в профессионально-педагогическом сознании инновационных барьеров, инерционностью содержания образования в школе.

На наш взгляд, в этих противоречиях наиболее выражен психологический компонент, связанный с усилением внимания к личности ученика и учителя, с гуманизацией содержания курса.

Личностно-ориентированное обучение обществоведению.

Личностно-ориентированное обучение — это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъективный опыт, который сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием, задаваемым обучением.

Обосновывая требования к личностно-ориентированным учебным программам, современная наука разводит, прежде всего, два понятия: обучение и учение.

Обучение — социально организованный и заданный норматив восприятия картины мира в научных понятиях, которые "откристаллизованы" общественно-историческим опытом и потому существуют объективно, т. е. независимо от ученика. Научная картина мира в понятиях выстраивается в соответствии с предметной областью знаний или на интегрированной основе, объединяющей несколько областей знаний.

Учение — это создание учеником представлений об окружающей действительности посредством формирования личностно- значимого образа мира, построения индивидуальных моделей познания. Иными словами, учение — это принятие норматива, но обязательно пропущенного через субъектный опыт. Это означает, что далеко не все понятия, даже организованные в систему по теоретическому типу, будут усвоены учеником, а только те, которые входят в состав его субъектного (личностно-значимого) опыта. Задача обучения —

не внедрить норматив, а согласовать его с субъектным опытом ученика.

Именно из-за игнорирования этого опыта и происходят такие явления, как сосуществование в сознании учащихся двух механизмов оценки социальных явлений: одного — для ответа на уроке, другого — для ситуаций реальной жизни. Более того, игнорирование личного опыта ведет, на наш взгляд, к тому, что учебный материал "отторгается" учащимися, педагогу бывает не под силу преодолеть не всегда объективное влияние средств массовой информации, ближайшего социального окружения и других внеучебных воздействий на сознание учеников. Учителя не без основания ищут причину подобных затруднений в психологических особенностях восприятия информации учащимися. Добавим, что не менее важно учитывать и то, какими приемами пользуется сам учитель, каковы его собственные особенности в отношении к материалу, который он преподает.

Говоря о личностно-ориентированном обучении, прежде всего следует сказать о субъектном опыте ученика и об отношении к нему со стороны учителя. Каково же содержание этого опыта? В него входят: 1) предметы, представления, понятия; 2) операции, приемы, правила выполнения действий (умственных и практических); 3) эмоциональные коды (личностные смыслы, установки, стереотипы). Все эти составляющие могут быть представлены по-разному, но обязательно во взаимосвязи.

Структура субъективного опыта определяется соотношением входящих в него элементов. Например, в ней может преобладать круг научных представлений, знаний об окружающем мире, или своеобразное видение мира без достаточного запаса знаний. Поэтому важно выявить структуру субъективного опыта каждого ученика, выделить в этом опыте сильные и слабые стороны.

Функция субъективного опыта в познании заключается в том, что с его помощью "наводится порядок" в восприятии действительности через своеобразную избирательность, обеспечивающую индивидуальность бытия. Именно поэтому каждый человек одну и ту же ситуацию, одно и то же содержание воспринимает по-своему, с только ему присущими нюансами, своеобразием. Цель личностно-ориентированного обучения — максимально раскрыть эти различия, а не нивелировать их.

Источники субъективного опыта разнообразны: биография ученика, включая влияние семьи, национальную, социокультурную принадлежность; результаты его повседневной жизнедеятельности, реального взаимоотношения с миром вещей и людей; итоги обучения (в том числе и предшествующего, специально организованного).

При изучении обществоведения наиболее эффективна методика, которая строится с учетом субъектного опыта учащихся. Каковы же возможности такого учета?

Во-первых, опытный учитель, знающий своих подопечных, может, пользуясь педагогической интуицией, составить ориентировочную картину того, что школьники знают к началу изучения той или иной темы. При этом педагог исходит из представлений об их интересе к газетной, теле- и радиоинформации, учитывает предшествующие вопросы своих учеников, связанные с тематикой курса.

Во-вторых, учитель может проводить беседы, предваряющие изложение нового материала, пользуясь вопросами, которые помогают прояснить содержание и структуру субъективного опыта.

В-третьих, хорошим подспорьем в умелых руках может оказаться предварительное анкетирование учащихся, позволяющее выявить не только знания, но и потребности, наиболее актуальные для учеников вопросы. Такое анкетирование желательно проводить в анонимной форме, чтобы у школьников не было барьера, связанного с оценкой учителем их ответов. Сами вопросы анкеты также должны быть составлены максимально корректно, не провоцировать на определенные желательные ответы. Важна и последовательность вопросов: например, те, которые требуют наибольшей откровенности, трудны для восприятия, желательно располагать в середине, а в начале и в конце анкеты — более простые вопросы. Количество вопросов также не должно быть слишком большим.

После того, как учителю удалось составить представление о наличном субъективном опыте своих учеников, об имеющемся у них "предзнании", ему следует учитывать, что учение определяется, с одной стороны, тем, что ученик знает и умеет, а с другой, тем, готов ли он учиться, чем, для чего и в какой степени он хочет овладеть. Важно сформировать мотивацию, настроить школьников на открытие нового.

В любом материале, заданном для усвоения, ученик пытается вычленить те его смысловые признаки, на которые он лично предпочитает опираться при выполнении задания. То есть в случае личностно-ориентированного обучения ученик сам выбирает для себя способы проработки материала. Один при этом лучше использует словесную форму, другой — графический образ, третий — символ.

Организация личностно-ориентированного обучения предполагает разработку педагогических технологий, целью которых является не накопление знаний, умений, а постоянное обогащение опытом творчества; формирование механизмов самоорганизации и самореализации личности каждого ученика. Реализация такой задачи требует иного подхода к предметному обучению (не как к замкнутому

в своем содержании набору отдельных предметов), к моделированию видов деятельности, через которые осуществляется активное отношение ученика к миру. Конкретные знания выступают при этом как средство познания и преобразования действительности (в том числе — самого себя), а не как конечная цель.

Весь социальный, исторический, педагогический опыт человечества показывает, что в культуре существуют такие знания и способы деятельности, которые принципиально неотчуждаемы от познающего субъекта. Их воспроизведение происходит не только и не столько путем сохранения и передачи, сколько путем каждый раз нового созидания, открытия заново. Путем уникальным и единственно возможным для каждого индивида.

Это касается, в частности, самопознания и самовоспитания личности, формирования творческой индивидуальности — научной, художественной и т. п. Попытки представить подобные элементы культуры в условных формах продуктивны до тех пор, пока целью этих попыток является получение и оформление нового знания о человеке вообще. Если цель — воссоздание этих элементов в конкретном опыте личности, то условная форма представления содержания обучения перестает работать. Человек, как содержание своего собственного образования и самопреобразования, относится, безусловно, к этому типу содержания обучения. Поэтому обществоведческий курс, по крайней мере в своей человековедческой части, нуждается в пересмотре традиционных методик на основе личностно-ориентированного обучения. Для школьников не столь важно изучить человека вообще, сколь важно понять себя, принять себя и на этой основе опираясь на свои сильные стороны, совершенствоваться и развиваться.

Психология педагогической деятельности.

Идеи гуманизации образования наряду с переориентацией школ в направлении к личности ребенка имеет и вторую, не менее важную сторону — внимание к личности учителя. К сожалению, такое внимание было, а зачастую и до сих пор остается в основном декларативным. Отрицательные последствия этого неизбежны: падение престижа педагогической профессии и уважения к учителю, превращение педагога в "винтик" образовательной машины, лишение его возможности самостоятельно ставить образовательные цели, выбирать средства и методы своей деятельности.

Современное учительство, как и школа в целом, находится в трудном положении. В психологическом плане — это трудности перестройки, изменения внутренней позиции, трудности адаптации к новым условиям, новому содержанию, новым формам и методам

работы. Эти трудности переживаются сегодня многими педагогами, однако учителями истории и обществоведения, пожалуй, больше, чем другими, ибо именно они оказались в самом центре, в горниле перемен. Однако к настоящему времени мы не имеем данных психологических исследований и практических рекомендаций, предназначенных специально учителям, преподающим социальные дисциплины. Ниже представлены общие для современных педагогов проблемы и намечены пути их решения. Проблемы эти выходят за рамки предметной специфики и касаются личностной и коммуникативной сферы педагогов.

По данным социологического опроса, проведенного Центром социологии образования Российской Академии образования в 1993 г., важность и полезность знаний, полученных в школе оценивается ниже, чем влияние других институтов социализации: семьи, сверстников, средств массовой информации, а также результатов самообразования. В этом единодушны все категории опрошенных — учителя, ученики и их родители. Причем, учащиеся придают большее значение общению со сверстниками и самообразованию, чем учителя и родители. Учителями же значимость учебных предметов и личного общения с учениками оценивается более высоко, чем самими учениками и их родителями. Эти данные в целом соответствуют общей оценке критического состояния школы, высказанной как учителями, так и родителями. Школа кажется сегодня менее эффективной в плане обеспечения полезными знаниями и умениями, чем другие институты социализации.

Среди причин сложившихся в школе трудностей, по мнению учителей, преобладают: "недостаточное финансовое и материальное положение школы", "самоустранение семьи от воспитания детей", "падение престижа образования" и "ослабление дисциплины и порядка в стране". Часть учителей отметили незаинтересованность и пассивность учащихся в усвоении знаний, некоторые — среди причин назвали недостаток уважения к личности школьника.

В сложившейся ситуации в три раза большее количество педагогов склонны обвинять детей, нежели пересматривать собственную педагогическую позицию и собственное отношение к детям. Примечательно также, что среди причин, имеющих непосредственное отношение к работе учителей, отмечаются прежде всего: "плохое научное и методическое обеспечение", "несовершенство системы подготовки и переподготовки педагогических кадров", т. е. причины, от самих учителей не зависящие.

В исследованиях ряда современных психологов и педагогов предпринята попытка определения мотивационно-личностных аспектов проблем современных педагогов и их корней, уходящих вглубь со-

цио-культурных противоречий, центральным из которых является отчуждение учителя от образовательного процесса, лишение его профессиональной и личной свободы. К внутриличностным проблемам педагогов относят следующие :

1) Феномен "страха проверки", ведущий к угасанию чувства веры в свою профессиональную компетентность и вызывающий безразличие, равнодушие, раздражение и периодически возникающее стремление к смене своей профессии.

2) "Чувство ущербности", которое на социальном уровне выражается в низком престиже учительской профессии, а на личностном — в негативном представлении о самом себе, которое, в свою очередь, порождает ожидание негативных оценок со стороны окружающих (в том числе учеников, особенно в старших классах), подозрительность, резкость и безапелляционность.

3) Феномен "педагогической непогрешимости", являющийся следствием авторитарного стиля отношений с учениками. Он ведет к идеализации собственных предпочтений, негативному отношению к возможным замечаниям в свой адрес.

4) Всесилие оценки, выраженной в балльной форме (отметки), которая стала символом злой или доброй воли учителя, способствующим схематизму в восприятии учеников. Оценочная система породила "зашоренность" в восприятии человеческой личности ученика, а значит — утрату главного ориентира учительской профессии.

В качестве мер коррекции названных личностных образований можно предложить переориентацию системы подготовки и переподготовки педагогических кадров с дидактико-методического подхода на мотивационно-личностный, расширение сети психологической помощи учителям посредством индивидуальных консультаций и социально-психологического тренинга. Базовым в этом подходе является направление, связанное с осознанием учителем собственной ценности (позитивной "Я-концепции").

Предлагаем некоторые упражнения, которые помогают лучше понять и принять самого себя. Предварим их небольшим введением. Подобные упражнения могут рассматриваться как психологический практикум для учителя. Это не тесты и не проверка знаний, где требуется отвечать правильно. В этих упражнениях не существует правильных и неправильных ответов. Упражнения служат, прежде всего, для самодиагностики, для того, чтобы помочь вам разобраться в себе, понять свои отношения с учениками, с другими людьми. Осознание и правильное понимание себя в своих взаимоотношениях — первый шаг на пути к их коррекции, изменению в желательном направлении.

Упражнение 1.

Выпишите по порядку 10 слов, фраз или определений, которые наиболее полно вас характеризуют.

1. Я..
2. Я..
3. Я..
4. Я..
5. Я..
6. Я..
7. Я..
8. Я..
9. Я..
10. Я..

Сколько характеристик можно отнести к положительным оценкам, сколько — к отрицательным, сколько являются нейтральными?

............. положительных (например: умный, удачливый, жизнерадостный);

............. отрицательных (например: зануда, плохая хозяйка, толстяк);

............. нейтральных (например: человек, женщина, сорока лет и т. п.).

Какие эти качества ваш лучший друг (подруга) счел бы наиболее присущими вам, а какие два — наименее? Соответствует ли это вашему выбору? Можете попросить его (ее) заполнить 10 пунктов про вас по заданному образцу и то же сделать для него (нее).

Упражнение 2.

Попробуйте отыскать в себе открытые особенности следующим образом. Представьте, что сумасшедший ученый создал робота, представляющего собой вашу точную копию. Ваш двойник идентичен вам во всех деталях. Но поскольку он — орудие зла, вы не хотели бы, чтобы люди принимали его за вас.

Что есть в вас такого, что невозможно продублировать?

Как люди, хорошо вас знающие, могут обнаружить подмену?

Если есть кто-то, знающий ваш секрет, может ли он этим воспользоваться, чтобы индентифицировать вас?

Вы открыли все секреты, но робот воспроизводит все в точности. Какой самый важный секрет вы раскроете в последнюю очередь, чтобы хотя бы самому убедиться, что вы — это вы, а не ваша копия?

Перейдем к проблемам взаимоотношений учителя с учениками. Данные вышеназванного социологического исследования свидетельствуют, что подавляющее большинство учителей и родителей

ориентированы в вопросах воспитания на идеологию сотрудничества взрослого и ребенка. Однако реальное самоощущение детей в школе существенно расходится с декларируемыми принципами. Оценивая свое общее самоощущение в школе, четвертая часть учащихся отметила, что они подчинены жестким требованиям учителей, две трети считают, что они имеют достаточную свободу, но немногие заявили, что они сотрудничают с учителями на равных. Правда, с увеличением возраста растет число школьников, считающих, что в своей школе они имеют достаточную свободу. Примечательно, что переход от подросткового к юношескому возрасту связан с ощущением у учащихся большей свободы в высказывании и отстаивании своей точки зрения. В то же время свобода эмоциональных проявлений контролируется достаточно жестко.

Данные опроса демонстрируют преобладание разных эмоциональных состояний на уроках у учителей и учащихся. Учителя чаще отмечают такие чувства, как радость, удивление, уверенность в себе. Ученики же — неуверенность в себе, страх, неудачи, уныние. Интерпретируя полученные результаты, авторы приходят к выводу, что современная организация учебного процесса не затрагивает реальных интересов учащихся, редуцирует их личностно-смысловую позицию в учебной деятельности.

Эти данные могут быть объяснены и с точки зрения психологии. Нашей школе традиционно не хватало уверенности в силах ученика, который понимался как последователь того, чему его научили, а сам процесс обучения как воспроизведение уже известного в науке в сознании учащихся. В современных условиях в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, вытекающая из его потребностей и стремлений, учитель же должен направлять и регулировать эту деятельность. У него нет власти научить другого или изменить его, если тот не захотел научиться или измениться. Манипуляции и контролю над личностью ученика гуманистическая психология противопоставляет диалог как способ бытия подлинно человеческих отношений.

Деятельность педагога — это не простое внушение готовых знаний и нравственных принципов, это повседневный, многотрудный опыт совместной жизни и взаимодействия. Поэтому высокая культура общения — отточенное искусство контактов, умение проникать во внутренний мир другого человека, свободное владение соответствующими разнообразными средствами — важнейшая предпосылка успеха всей учебно-воспитательной работы.

В исследованиях отечественных и зарубежных психологов определено место педагогического общения в деятельности учителя, предложены разнообразные классификации стилей этого общения.

Обобщая их результаты, можно сделать вывод, что все многообразие стилей может быть расположено на оси, имеющей два противоположных направления. Это: 1) Монолог – разрушающий возможность совместного действия, ведущий к "срывам" в конфликтных ситуациях и попыткам их преодоления с помощью скрытого манипулирования и в завершение приводящей учителя к утверждению только своей точки зрения любым авторитарным путем. 2) Диалог – направленный на установление отношений сотрудничества сначала через "подстраивание" к партнеру по общению, а затем, через безоценочное его принятие, признание принципиального равенства личностных позиций педагога и ученика, их равноценности в доверительном диалоге и совместном творчестве.

Педагог должен быть в первую очередь сам устремлен к другому человеку, дорожить другим человеком, иметь постоянную потребность вкладывать свои силы в другого человека, учиться чувствовать и понимать его душевное состояние, быть способным ставить себя на его место. Это, конечно, идеальный портрет, но каждый из учителей может к нему стремиться и развивать в себе эти качества путем непрерывной творческой работы над собой. Здесь многое постигается путем изучения самого себя. Полезны и специальные приемы и методы, направленные на повышение компетентности в общении. При этом явно не обойтись теоретическими знаниями, необходим постоянный опыт, "примеривание" узнаваемого к себе, экспериментирование в общении.

Глава 5
УРОК В ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОМ КУРСЕ

Содержанием учебных занятий в обществоведческом курсе является *процесс обучения*, в ходе которого решаются задачи образования, воспитания, развития учащихся. Этот процесс включает в себя взаимосвязанные и зависимые друг от друга компоненты: цели обучения, содержание учебного предмета, деятельность учителя по передаче знаний и организации познавательной деятельности учащихся (преподавание), деятельность учащихся, направленная на усвоение знаний и умений (учение), результаты обучения.

§ 1. Урок и его разновидности

Процесс обучения складывается из отдельных уроков. Урок характеризуется в дидактике как ограниченная во времени организационная единица учебного процесса, функция которой состоит в достижении относительно завершенной, но частичной цели обучения. Решать педагогические проблемы урока можно лишь исходя из четкого понимания его места в теме, разделе, курсе.

Опираясь на общую теорию обучения, можно назвать следующие элементы урока в обществоведческом курсе:

— постановка перед учащимися цели урока;

— организация восприятия, осознания учащимися и закрепления в их памяти первоначальной информации (изучение нового материала);

— организация усвоения способов деятельности на основе полученной информации путем ее воспроизведения и применения;

— организация творческого применения знаний и способов деятельности в новых ситуациях;

— обобщение усвоенного и введение его в систему имеющегося опыта (повторение и систематизация);

— контроль за результатами деятельности учащихся.

Указанные элементы могут быть представлены на отдельном уроке в различных сочетаниях и, нередко, в неполном наборе. Полный состав этих элементов присущ системе уроков, которая складывается в рамках определенной темы курса.

Урок не представляет собою нечто застывшее, консервативное. Напротив, уроки бесконечно многообразны по целям, дидактичес-

ким задачам, содержанию, сочетанию элементов, методам и средствам обучения. И даже урок по одной урочной теме может быть проведен по-разному.

В этой связи возникает вопрос о классификации уроков. В педагогической литературе прошлых лет предлагались различные классификации, построенные на разных основаниях.

Представляется возможным различать типы и формы уроков и обществоведческом курсе.

Тип урока различается по основной дидактической задаче, решаемой на нем. Могут быть выделены следующие типы уроков:

Вводный урок. Его задача ввести учащихся в проблематику курса, раздела, иногда — темы, показать значимость проблем, обозначить ведущую идею предстоящего к изучению раздела курса, начать изучение наиболее общих понятий.

Урок предъявления и изучения нового учебного материала. В обществоведческом курсе таких уроков много. Главная дидактическая задача здесь — обеспечить первичное осмысление нового содержания. Необходимость уроков, посвященных целиком изучению нового, связана с объемом и сложностью определенной урочной темы.

Урок применения знаний. Новая урочная тема здесь не изучается. Работа в классе направлена на выработку умения применять полученные знания, на приобретение учащимися опыта творческой деятельности. В процессе применения знаний происходит не только формирование умений, но и углубление знаний, повышается их оперативность. Это важный этап формирования применяемых знаний.

Урок обобщающего повторения и систематизации знаний. На таком уроке также не изучается новый материал. Здесь решается важная дидактическая задача: повторение главного в теме или разделе, обобщение знаний, приведение их в систему. В курсе истории такие уроки проводятся всегда. В существовавшем до конца 80-х гг. обществоведческом курсе из-за нехватки времени повторительно-обобщающие уроки проводились реже, что негативно сказывалось на результатах обучения.

Урок проверки знаний и умений. Такие уроки чаще всего проводятся в конце изучения тем или разделов, а также в связи с аттестацией учащихся в конце четверти или полугодия. И хотя здесь тоже имеет место повторение и закрепление, главная дидактическая задача — контроль и учет знаний.

Значительная часть уроков ориентирована на решение комплекса дидактических задач: здесь и изучение нового материала, и проверка знаний, и применение знаний, и повторение. Урок, на котором реша-

ется несколько дидактических задач, в методической литературе получил **название урока комбинированного типа.**

Каждая из дидактических задач урока может быть реализована с помощью различных методических приемов. Так, изучение нового материала может быть осуществлено на основе изложения учителем, или через работу с текстом учебника, или путем анализа документа, или на основе просмотра учебного фильма и т. п. А проверка знаний может быть осуществлена путем вызова для развернутого ответа отдельных учащихся с рецензированием их ответа остальными учащимися, либо путем проведения фронтальной проверочной беседы, либо с использованием письменных способов проверки (ответы на вопросы, тестирование) и т. д.

Наряду с типами уроков различаются их **формы**. Если тип урока зависит от доминирующей дидактической задачи, его формы различаются по доминирующим, определяющим организацию работы методическим приемам. Так, на **уроке-лекции** ведущим является развернутое устное объяснение учителем изучаемой темы. На **лабораторном занятии** доминирует работа с текстом учебника или иного печатного источника. **Семинарское занятие** строится на основе самостоятельного предварительного изучения школьниками ряда источников и последующего обсуждения основных вопросов темы в классе. **Практическое занятие** — это, главным образом, решение познавательных задач, выполнение практических заданий. **Итоговое собеседование** — это, как правило, фронтальная повторительная беседа.

Многие уроки включают в себя различные приемы учебной работы, причем ни один из этих приемов не становится доминирующим. На таком уроке может сочетаться изложение части темы учителем, работа с учебником, решение задач, беседа с классом и т. д. Урок, построенный на сочетании разнообразных методических приемов, условно назовем **традиционным уроком.**

Урок определенного типа может принимать различные формы. Например, урок в 11 классе, содержанием которого является общая характеристика политического развития Российской Федерации (тип урока: урок предъявления и изучения нового материала), может быть проведен в форме школьной лекции, или лабораторного занятия (урок работы с текстом Конституции или с текстом учебника), или семинарского занятия.

При осуществлении разных вариантов будет достигнута различная степень реализации целей занятия, причем в каждом случае может произойти значительное продвижение к достижению одних целей и сравнительно меньшее — по отношению к другим. Так, лекция может дать большую системность знаний, а семинар может оказать-

ся более эффективным в развитии самостоятельности мышления учащихся.

Нет форм, которые бы обладали абсолютной эффективностью во всех отношениях. Каждая из них имеет свои сильные и слабые стороны. Вместе с тем каждая из форм эффективна тогда, когда соответствует целям, особенностям учебного содержания и источников знаний, а также подготовленности учащихся.

Из сказанного вытекают два вывода. Во-первых, высшая результативность изучения обществоведческого курса может быть достигнута при оптимальном сочетании различных форм урока. Во-вторых, выбор учителем форм для каждого урока должен определяться задачами образования, воспитания и развития учащихся при изучении данной темы, уровнем их знаний и умений, характером учебного материала и другими факторами, связанными с процессом обучения.

Различные формы уроков не могут рассматриваться как "растягивание" на учебный час тех или иных звеньев традиционного урока. Лекция — это не затянутое на час изложение материала, более короткое на традиционном уроке; семинар или собеседование — не "удлиненный" опрос.

Проследим связь форм учебных занятий с приемами учебной работы, которые используются и на традиционном уроке. Как уже отмечалось, тот или иной прием, применяемый на традиционном уроке рядом с другими, становится при использовании определенной формы организации учебного процесса доминирующим. Так, в лекции ведущими являются такие приемы устного изложения, как объяснение, рассуждение, характеристика; на семинарском занятии ведущие приемы — эвристическая беседа, ученические сообщения, учебная дискуссия; на лабораторном занятии (уроке работы с первоисточниками или учебником) — познавательные задания, направленные на анализ текста, на установление связей с ранее изученным материалом; на практическом занятии — практические задания и ученические сообщения о результатах их выполнения, проблемные задачи, моделирование и обсуждение ситуаций, возникающих в различных областях практической деятельности; ведущий прием на итоговом собеседовании — повторительная и обобщающая беседа.

Все указанные приемы широко используются на традиционных уроках в многообразном сочетании с другими. Но может быть эффективной и такая организация занятий, когда тот или иной учебный прием используется развернуто, что ведет к изменению структуры и вида занятий, т. е. его формы. Возникает вопрос: зачем нужно такое изменение? Учитель знает, как нелегко бывает на обычном уроке объяснить сложный вопрос, используя для изложения

нового материала лишь небольшую часть времени (остальную часть займут другие звенья урока и иные учебные приемы). Объяснение в течение одного учебного часа позволяет обстоятельно раскрыть содержание трудной, объемной темы. На обычном уроке можно обратиться к небольшому фрагменту текста, цитате, но для изучения целостного текста (или его узловых положений) нужен специальный урок работы с источником (или учебником). На традиционном уроке могут быть выслушаны и обобщены суждения учащихся по определенному актуальному вопросу, но лишь семинар дает возможность развернутого обсуждения важных проблем курса на основе предварительного изучения источников.

Понятие "формы урока" мы отличаем от более широкого понятия "организационные формы учебной работы". К числу форм учебной работу дидакты относят: 1) Урок.; 2) Домашнюю работа; 3) Факультативные занятия; 4) Кружковую работу; 5) Дополнительные занятия; 6) Экскурсии; 7) Зачеты; 8) Экзамены; 9) Групповые или бригадные занятия и т. п. Как видим, организационные формы учебной работы выходят за пределы классно-урочной системы и охватывают учебно-воспитательный процесс в целом.

В дидактической литературе используется также понятие "общие формы учебной работы учащихся". Оно объединяет фронтальные, групповые и индивидуальные формы учебной работы. Это еще один "срез" учебной деятельности. "Общие формы" пронизывают самые различные "организационные формы": фронтальная, групповая и индивидуальная работа могут иметь место и на различных уроках, и на факультативных занятиях, и на экскурсии. Домашние задания могут быть и фронтальными (общими для всех), и групповыми, и индивидуальными (т. е. только для определенного ученика).

Ниже мы рассмотрим наиболее распространенные формы уроков.

§ 2. Формы уроков в обществоведческом курсе

Лекции

Лекция в курсе обществознания позволяет дать глубокое, систематическое, последовательное изложение главного в содержании данного урока, в некоторых случаях — раскрыть ключевые положения блока взаимосвязанных уроков (т. е. целой учебной темы или ее части). Примерами первого варианта лекций в 11 классе являются занятия по темам "Политическая система", а второго — лекция по теме "Рыночная экономика", которая включает в себя характеристику основ рыночной экономики, присущих ей форм собственности, признаков рыночных отношений, экономических законов, действующих в условиях рынка, методов государственного регулирования рыночной экономики, особенностей современного рынка.

Существенные требования к лекции: научность, целостность раскрытия темы, взаимных связей изучаемых явлений, связь с жизнью, четкость аргументации, доказательность выводов, эмоциональность изложения и т. д.

Обеспечить высокий научный уровень лекции — не значит усложнять ее. При подготовке к лекции учитель использует научную литературу, рассчитанную на высокий уровень читателя, а своим ученикам он принесет педагогически переработанный материал, отберет то, что соответствует школьной программе, и изложит это содержание языком, который соответствует уровню развития учащихся данного класса. Но доступность изложения должна сочетаться с его высоким теоретическим уровнем, и никакая вульгаризация научного знания при изложении основ теории никакими педагогическими соображениями оправдана быть не может. *Сочетание научности и доступности* — важный показатель мастерства учителя обществознания.

Лекция по сравнению с учебником дает значительно большие возможности реализации связи изучения теории с жизнью. Учитель может обратиться к самым последним данным, вызывающим острый общественный интерес. Он может использовать местные, региональные материалы, опираясь на социальный опыт учащихся. При этом важно, чтобы привлеченные факты были не только иллюстрацией к изучаемому, но и объектом анализа с применением рассматриваемых теоретических положений. Например, лекция "Политическая деятельность" (10 класс) позволяет проанализировать актуальную информацию о деятельности руководителей российского государства, высших органов власти, политических партий, других субъектов политики, используя каждый из этих фактов как иллюстрацию, позволяющую разъяснить сложные теоретические вопросы, а также как объект анализа целей, средств их достижения и результатов деятельности.

Лекция — это целостное, систематизированное изложение учебного материала. Учащиеся должны получить как общую характеристику изучаемого объекта, его свойств и места в целостной системе, так и анализ связей между структурными элементами, сторонами, тенденциями в его развитии. Например, при изучении рыночной экономики должны быть охарактеризованы как ее общие черты, ее отличия от командной (директивной) экономики, так и особенности различных форм предприятий, присущих рыночной экономике, виды рынков, механизмов рыночного и государственного регулирования экономики, а главное — взаимосвязи этих явлений, позволяющих полнее познать целое. При этом могут быть использованы логические пути, ведущие от рассмотрения частных фактов к общему

(индуктивный путь) или от общей, целостной характеристики изучаемого — к частным явлениям (дедуктивный путь). В любом варианте лекцию характеризует логическая стройность, последовательность, убедительность выводов и их оснований, четкое членение на отдельные завершенные части.

Длительное время существовало мнение о том, что лекция предполагает пассивную деятельность учащихся. Практика показывает, что правильно построенная лекция всегда будит мысль ученика, учит думать. На первый взгляд, это достигается постановкой перед учащимися вопросов, познавательных заданий. И действительно, школьную лекцию, как показывает опыт, может предварять задание, организующее познавательную деятельность учащихся (например, вести запись лекции в виде развернутого плана или тезисов, сделать обобщающие выводы по определенной теме и т.п.). Но главным фактором, активизирующим познавательную деятельность, является сам стиль чтения лекции: если учитель не декларирует готовые истины, а ведет к ним ученика, прибегая к рассуждению, развернутому обоснованию выводов, лекция побуждает учащихся следить за его мыслью, думать над поставленными вопросами, способствует развитию научно-теоретического мышления школьников. Эти черты наиболее присущи проблемной лекции. Главная ее особенность — демонстрация учащимся процесса решения научной проблемы. Учитель создает проблемную ситуацию, выдвигает и подвергает критическому анализу различные гипотезы, показывает способы исследования, выдвигает необходимые аргументы. Учащиеся получают здесь своего рода образец решения проблемной задачи.

Деятельность ученика на лекции требует устойчивого внимания, сложных умений. Поэтому лекция — это форма урока, используемая, как правило, лишь в 10—11 классах.

Семинары

Они вошли в практику обучения обществоведению со времени введения этого предмета в учебный план школы. На базе ранее полученных знаний, предварительного изучения рекомендованных источников, собственного опыта учащиеся на таких занятиях под руководством учителя обсуждают важнейшие вопросы темы. Новые цели и содержание обществоведческого образования требуют расширения практики проведения семинаров.

Успех занятия зависит от подготовки учащихся к семинару. Заблаговременно дать учащимся план семинара, указать на его место и значение в изучении целой темы, сообщить список обязательных источников и дать рекомендации о способах их изучения, прокомментировать дополнительную литературу для тех, кто не удовлетво-

ряется учебным минимумом, дать индивидуальные и групповые задания, своевременно проконсультировать их исполнителей, оказать помощь в подготовке к семинару тем учащимся, которые в ней нуждаются, — все это необходимые звенья деятельности учителя, обеспечивающей работу учащихся на подготовительном этапе.

Вот, например, возможный вариант плана семинарского занятия по теме: "Политическая система России" (11 класс).

1. Государство и политические партии современной России.

2. Политические нормы и их роль в развитии Российской Федерации.

3. Политическая культура. Общественное мнение о политической жизни России.

Литература для учащихся:

1. Конституция Российской Федерации. М., 1993.

2. Конституция Российской Федерации. Вопросы и ответы. М., 1994.

3. Конституция Российской Федерации. Словарь-справочник школьника. М., 1997.

4. *Гаджиев К.С., Коменская Г.В., Родионов А.Н.* Введение в политологию Учеб. пособие для 10–11 кл. общеобр. учрежд. М., 1998.

5. *Мухаев Р.Т.* Политология. Учебник для общеобразоват. учеб. заведений. М., 1997.

6. *Воскресенская Н.М., Давлетшина Н.В.* Демократия: государство и общество. Пособие для уч-ся общеобразов. учеб. заведений. М., 1997.

7. *Мушинский В.О.* . Азбука политики. Учебник для средней школы. М., 1998.

8. Человек и общество. Дополнительные материалы к учебнику. 10–11 классы. Под ред. *Л.Н. Боголюбова, А.Ю. Лазебниковой.* М., 1999.

В порядке подготовки к семинару учащимся предлагается:

1. Изучить литературу (задание всем учащимся).

2. Подобрать материалы из газет (заранее распределются между учащимися как групповые или индивидуальные задания):

а) о работе Федерального собрания, правительства, судебной системы, президента;

б) данные опросов общественного мнения.

3. Посмотреть еженедельную аналитическую программу по телевидению (для всех).

4. Сравнить политическую информацию в двух (любых) газетах (индивидуальные задания).

Для проведения хорошего семинара необходимо такое же мастерство, как и для чтения лекции. Четко определить во вводном

слове проблемы, требующие глубокого и всестороннего рассмотрения, умело поставить дополнительные вопросы, если ученик затрудняется развернуто изложить тему, помочь учащимся критически осмыслить выступление, дополнить его и высказать полемические суждения, заметить различные точки зрения и провести дискуссию, суметь дать краткий анализ высказываний учащихся и построить на его основе обобщение по отдельному вопросу и всей теме — таковы различные стороны руководства ходом семинара со стороны учителя.

Семинар, будучи продолжением предшествующей самостоятельной работы учащихся дома, в библиотеке, является формой коллективной познавательной деятельности на уроке. Такая деятельность возможна при условии, что учащиеся совместно анализируют вопрос, рассматривают его с разных сторон, излагают свое понимание прочитанного в тексте источников, учатся применять теорию к познанию фактов. Главное здесь — не работа памяти, а напряжение мысли. Учащимся разрешается свободно пользоваться текстами источников, выписками, газетными вырезками, планами, конспектами и т. п. Семинар по сути своей не терпит формализма, механического повторения заученных истин. Напротив, главное здесь — все более глубокое понимание, осознание практической значимости изученных фрагментов произведений мыслителей прошлого и современности, актуальных политических документов, литературы, самостоятельный анализ фактов с позиций изучаемых теорий. Подготовленные по индивидуальным и групповым заданиям сообщения на должны занимать слишком много времени, не должны вытеснять развернутую беседу по изучаемым вопросам. Они должны помочь осмыслению темы не только готовившими сообщения, но всеми учащимися.

Как и лекция, семинар предполагает наличие у учащихся умений самостоятельной работы с неадаптированными источниками знаний. Такие возможности появляются, как правило, лишь в 10—11 классах.

Лабораторные занятия

В практику многих учителей давно вошли уроки самостоятельной работы с печатными источниками знаний (учебником, документами), называемые также лабораторными занятиями. Например, имеется опыт организации работы в классе с текстом Конституции Российской Федерации (при изучении соответствующих тем в 11 классе). Учитывая, что за один час, как правило, не удается овладеть содержанием такого документа в целом, целесообразно разобрать наиболее важные положения, понимание которых определяет изучение источника в целом. Полное восприятие источника обеспечивается

предварительным его прочтением дома по заданию учителя либо чтением дома после разбора его наиболее трудных частей в классе.

Работа на уроке с фрагментами из произведений мыслителей прошлого и современности, государственных документов с иными текстами должна быть организована так, чтобы чтение занимало *меньшую часть времени, а большую часть — коллективный разбор* текста. Руководство со стороны учителя проявляется здесь, прежде всего, в постановке *системы вопросов и заданий* к тексту. В наиболее общем виде их можно представить как задания, требующие:

поиска в тексте ответов на конкретные вопросы, раскрытия своего понимания темы и названия произведения, отдельных слов или частей текста; анализа его *логической структуры, выявления главной мысли*, основных выводов и аргументов;

передачи изучаемого содержания в преобразованной форме — в виде аннотации, плана, тезисов;

выявления связей изучаемых положений с содержанием учебной темы, с жизнью; поиска данных, подкрепляющих выводы источника или противоречащих им; оценки его теоретического и практического значения;

применения теоретических положений источника в процессе анализа учащимися фактов истории или современной действительности.

Так, при рассмотрении в 10 классе темы "Политическая деятельность" учитель может кратко охарактеризовав автора, организовать работу с текстом Н. Макиавелли, представленном в хрестоматии по курсу "Человек и общество". Воспроизведем этот небольшой фрагмент полностью:

"... Не стоит волноваться о дурной славе пороков, не впадая в которые трудно спасти государство, ибо если как следует его рассмотреть, найдется нечто, что покажется добродетелью, но ведет к гибели, и нечто, что покажется пороком, но, следуя ему, можно достичь безопасности и благополучия".

Учащимся предлагается, изучая этот текст, поразмышлять над проблемой соотношений целей и средств в политической деятельности и дать ответы на следующие вопросы:

1. Какие цели политической деятельности имеет в виду автор? Укажите в тексте слова, раскрывающие эти цели.

2. Являются ли эти цели добрыми или дурными?

3. Как оценивает автор средства, которые могут быть использованы для достижения целей? Как относится к "добродетельным" средствам? Считает ли возможным применение "порочных" средств?

4. Какова главная мысль этого фрагмента? Какой аргумент выдвигает автор в пользу главной мысли?

5. Проведите примеры из истории, раскрывающие использование в политике как "добродетельных", так и "порочных" средств.

6. Согласны ли вы с главной мыслью автора? Приведите собственные аргументы в пользу вашей точки зрения?

Когда учащиеся дали ответы на поставленные вопросы, учитель предлагает им подумать над следующими вопросами:

Если допустить использование порочных методов для достижения добрых целей (безопасность, благополучие), то могут ли использовать порочные средства все субъекты политической деятельности (все они, как правило, заявляют о добрых целях)? Как будет выглядеть политическая жизнь, если все ее участники станут применять порочные средства в политической деятельности?

Такие же типы вопросов и заданий могут быть предложены и для работы дома при подготовке к семинару. Однако на лабораторном занятии сразу осуществляется "обратная связь": учитель видит затруднения учащихся, помогает их преодолеть, учит правильно работать с текстом источников. При этом последнее обеспечивает постижение сути изучаемого. Важность практических умений осознается учеником в процессе работы, которая демонстрирует ему связь между способами деятельности и достигаемыми результатами.

Таким образом, под руководством учителя здесь происходит одновременно и осмысление главных идей изучаемого текста и подчиненный ему процесс формирования общеучебных умений, позволяющий повышать познавательную самостоятельность учащихся.

Разновидностью лабораторных занятий являются уроки, целиком построенные на работе с *текстом учебника*. Имеющийся опыт подтверждает эффективность таких занятий.

Примером занятия, проводимого на основе работы с учебником, может быть второй урок по теме "Рыночные отношения в современной экономике" (на первом может быть прочитана лекция).

Сначала рассматривается текст о негативных сторонах рынка (первый абзац части текста под названием "Рынок и государство"). Учащимся предлагается под названием "Негативные стороны рынка" дать в виде плана перечень отрицательных последствий рыночных отношений. План принимает примерно следующий вид:

1. Большая дифференциация доходов, зачастую зависящая не от эффективной хозяйственной деятельности.

2. Рынок не позволяет правильно оценить долгосрочные проекты:

а) социального обеспечения населения;

б) использования невосполнимых природных богатств;

в) фундаментальных научных исследований;

3. Циклическое развитие рыночных систем.

4. Безработица.

5. Рост цен.

6. Спекуляция ценными бумагами.

Ставятся вопросы, позволяющие уточнить смысл отдельных понятий, используемых в тексте (дифференциация доходов, эффективная хозяйственная деятельность, социальное обеспечение, фундаментальные научные исследования, циклическое развитие, ценные бумаги). Затем обсуждается вопрос: можно ли устранить перечисленные негативные явления? Вывод о том, что они неустранимы, но могут быть смягчены, сведены к минимуму, служит переходом к изучению следующей части текста. Учащимся предлагается составить схему: "Методы государственного регулирования рыночных отношений". Затем изучается, текст "Современный рынок", к которому дается задание: выделить главную мысль текста и аргументы, подкрепляющие ее.

Главное — побудить учащихся внимательно изучать содержание параграфа, разобраться в трудных его положениях. Необходимо предотвратить формальное заучивание плохо понятого текста, добиться ясного понимания имеющихся в тексте понятий и утверждений.

В 8 — 9 классах на лабораторных занятиях работа ведется преимущественно с текстом учебника по наиболее важным темам, а также с относительно несложными текстами документальных источников. В 10 — 11 классах изучаются относительно трудные тексты, работа с которыми требует педагогического руководства.

Практические занятия

Пока еще не вошли в массовую практику практические занятия по обществоведению. Однако уже имеется небольшой опыт передовых учителей. На таких занятиях на основе применения теоретических знаний организуется решение познавательных задач и анализ ситуаций, встречающихся в социальной практике, а также рассматриваются результаты выполнения практических заданий, связанных с содержанием курса.

Первые попытки создать серии задач по обществоведению и определить систему заданий, требующих обращения к социальной практике, небольших ученических исследований и наблюдений экономического и конкретно-социологического характера, относятся еще к первым годам преподавания курса. В 1997—99 гг. было выпущено четыре сборника заданий и тестов по обществоведению по всем разделам курсов "Введение в обществознание" и "Человек и общество".

Познавательные задачи представлены также в учебниках по обществоведению.

Назревшая потребность усиления практической направленности преподавания обществоведения дает простор инициативе учителей, составляющих свои собственные задачи и задания по темам курса. Главное, чтобы эти задачи и задания побуждали учащихся применять теоретические знания при анализе, оценке встречающихся в жизни ситуаций, чтобы на основе полученных знаний школьники привыкли определять собственное активное отношение к тем или иным явлениям окружающей действительности, чтобы они учились со знанием дела принимать обоснованные практические решения. На практических занятиях важен не только результат решения задач или выполнения заданий, но и осознание эффективных способов, обеспечивающих правильные действия. Это может быть достигнуто при условии, если учитель не удовлетворяется рассмотрением конечного результата, а требует от учащихся обоснования каждого шага, ведущего к цели. Важно, чтобы в обсуждение способов решения каждой задачи вовлекались все учащиеся класса.

Например, в 8 классе в курсе "Человек и общество" при изучении темы "Что такое человек" предлагается следующая задача:

"В пещере Киик-Коба в Крыму было найдено погребение существ, живших более 40 тыс. лет назад. Их рост 155—165 см, ноги слегка согнуты в коленях, руки сохраняют некую лапообразность. Череп имел покатый, убегающий назад лоб, развитые надбровные дуги. Объем мозга 1100—1500 $см^3$ (у современного человека 1200—1700 $см^3$).

Достаточно ли приведенных здесь данных, чтобы ответить на вопрос: чьи останки найдены — человека или животных? Какие вопросы вы задали бы археологам, производившим раскопки?"

Решение задачи требует от учащихся мобилизаций знаний, активной умственной деятельности. Учитель не удовлетворяется ответом "да" или "нет" на первый вопрос, требуя обоснования ответа. И на ответ ученика по второму вопросу учитель реагирует так: "Почему вы ставите именно такие вопросы"?

Возможно также заслушивание сообщений учащихся, выполнявших индивидуальные или групповые практические задания. Это могут быть небольшие ученические социологические исследования, экономический анализ, а также выполнение иных заданий, предполагающих анализ ситуаций, существующих в реальной действительности, и возможно, составление плана практических действий (более подробно об этом см. в разделе "Самостоятельная работа учащихся").

Имеющийся опыт показывает, что практические занятия существенно повышают качество знаний, их глубину, конкретность, оперативность, значительно усиливают интерес к изучению обществоведения, помогают учащимся полнее осознать практическую

значимость общественных наук. Опыт свидетельствует также и о том, что возможность и эффективность практических занятий в 8–9 и 10–11 классах зависят от сформированности опыта творческо-поисковой и практической деятельности. В любом случае в основной школе учащиеся выполняют более простые задания, а в старших классах возможна и учебно-исследовательская работа, включающая несколько этапов и исследовательских процедур.

Итоговые собеседования

В практике некоторых учителей используются и итоговые (зачетные) собеседования, в процессе которых учащиеся отвечают на вопросы, позволяющие уточнить и обобщить приобретенные знания, выявить уровень усвоения ведущих понятий и идей темы. Они могут играть роль специальных зачетных занятий по наиболее важным темам. В этом плане собеседование напоминает то, что в высшей школе называется коллоквиумом, т. е. беседа преподавателя с учащимися с целью выяснения их знаний. Однако контролирующая функция собеседования не является главной. Основное его назначение – систематизировать и обобщить материал крупной темы или целого раздела, уточнить знания по коренным вопросам, закрепить их. Иными словами, итоговые собеседования по обществознанию сочетают функции общепринятых в курсе истории повторительно-обобщающих уроков и уроков проверки и учета знаний. Вопросы целесообразно направить на выявление знаний ведущих идей данного раздела. Поскольку идеи как бы синтезируют весь учебный материал, важно, чтобы учащиеся показали их понимание, умение основательно аргументировать. При этом имеется в виду и четкое изложение учащимися основных понятий раздела или темы.

Как правило, на собеседовании нецелесообразно ставить крупные вопросы, требующие развернутого изложения. Разумнее раздробить содержание на большое количество вопросов, которые ставятся в логической последовательности и требуют кратких ответов. В этом случае в беседу вовлекаются практически все учащиеся, отвечая с места на вопросы или уточняя ответы товарищей.

Так, собеседование по теме "Деятельность человека" (курс "Человек и общество", 10 класс) может быть проведено по следующим вопросам: Что такое деятельность? Чем деятельность человека отличается от поведения животных? Что такое цель деятельности? Как соотносятся цель и средства ее достижения? Как соотносятся цель и результат деятельности? Почему результат зачастую не совпадает с целью? Что понимается под субъектом и объектом деятельности? Что такое общение? Какую роль играет общение в человеческой деятельности? Как осуществляется регулирование поведения челове-

ка? Что такое отклоняющееся поведение? Каковы социальные последствия отклоняющегося поведения? Чем духовная деятельность отличается от материальной? Что такое творческая деятельность? Какие качества личности способствуют творческой деятельности? В чем особенности игровой деятельности? В чем особенности учебной деятельности? В чем особенности трудовой деятельности? Каковы главные мотивы деятельности? Что такое потребности? Какие бывают потребности? Что такое интересы? Как соотносятся в деятельности сознательное и бессознательное? Какую роль играет деятельность в самореализации личности? Какую роль деятельность играет в историческом процессе?

Собеседование является одной из эффективных форм, позволяющих подвести итоги изучения темы. При проведении собеседования в 8—9 классах по сравнению с 10—11 классами требуется более заметная помощь учителя в корректировке ответов учащихся, в раскрытии связей между отдельными элементами содержания.

Ученическая конференция

В прежнем курсе "Обществоведение" некоторые учителя проводили ученические конференции. В отличие от уроков, к которым фронтально готовятся учащиеся по общим для всех вопросам (что, впрочем, не исключает индивидуальных и групповых заданий), к конференции готовятся доклады (сообщения) учащихся по индивидуальным темам. Несколько докладов объединяются общей темой конференции (например, "Этика различных видов деятельности", "Россия на пути реформ" и т. п.). Подготовка доклада требует достаточно высокого уровня знаний и умений, в том числе и ораторских. Поэтому конференция, как правило, проводится в старших классах, а докладчиками выступают более сильные учащиеся.

Несмотря на то, что доклады бывают достаточно интересными и их выполнение вполне удовлетворительным, внимание остальных учащихся нередко ослабевает, и роль их пассивна. У лучших учителей найдены решения, позволяющие повысить интерес слушателей, а следовательно, и внимание к докладам. Таким решением является подготовка "официальных оппонентов". Оппоненты (их может быть и два, и три) готовятся по той же теме, что и один из докладчиков. Их задача — поставить интересные вопросы и кратко дополнить докладчика (или изложить иную точку зрения). Учитель при подготовке конференции консультирует и докладчиков, и оппонентов по каждой теме, подсказывает им литературу и круг вопросов, подлежащих рассмотрению. Он оценивает и качество доклада, и качество "оппонирования" (насколько интересны и существенны поставленные вопросы, содержание краткого выступления после докладчика). Очевидно, что

и доклады, и ответы на вопросы, и выступления "оппонентов" должны быть строго ограничены во времени. Слушатели могут быть активизированы заданиями, которые выполняются на основе содержания докладов. Немалое значение имеет и заключительное слово, которое может сделать наиболее подготовленный ученик или учитель. Заключительное слово содержит общие выводы из прозвучавших докладов, обобщение по теме конференции.

Конференция может быть итогом работы по крупному разделу курса. Эта форма работы используется преимущественно в 10—11 классах. При проведении конференции в основной школе необходима значительная помощь учителя в подготовке ученических сообщений. Количество сообщений и объем информации в них сокращаются таким образом, чтобы суммарное время проведения не превышало учебного часа.

Уроки-диспуты

Диспут — это публичный спор на общественно важную тему. В отличие от конференции его основой являются не доклады, а выступления с различными точками зрения по обсуждаемому вопросу. Поскольку подготовленность учащихся для научного спора недостаточна, диспут может быть проведен, как правило, по проблемам, в которых большое значение имеет личное мнение. Такие проблемы учитель находит чаще всего при изучении вопросов межличностных отношений, нравственности, культуры. Имеется довольно большой опыт проведения диспутов с обсуждением вопросов любви, дружбы, внутренней и внешней культуры, интеллигентности и т. д.

Подготовка диспута нередко осуществляется группой учащихся, которые проводят анкету, позволяющую выявить различные точки зрения по теме диспута.

К диспуту всем учащимся даются вопросы. При подготовке к диспуту учащимся дается список литературы, позволяющей обдумать различные подходы к обсуждаемой проблеме. На уроке-диспуте выступают представители различных точек зрения. От них требуются аргументы в пользу своих взглядов.

От учителя во многом зависит успех диспута. Его задача — подмечать расхождения в подходах и трактовках, улавливать нюансы в позициях выступающих. Это позволяет ему привлекать внимание к противоречиям в позициях участников диспута, побуждать их к поиску убедительных аргументов. Не исключено и изложение им собственной точки зрения с соответствующей аргументацией.

Но итог диспута — не определение того, кто прав и кто не прав, а выявление позиций, которые сопровождались наиболее убедительными доводами. Его педагогический результат — выработка собст-

венной позиции по обсуждавшимся вопросам, умения ее отстаивать, и одновременно умения прислушиваться к другим мнениям, к аргументации оппонентов, умения соглашаться и с иной точкой зрения.

Диспут — непростая форма, и использовать ее можно лишь тогда, когда есть уверенность, что получится содержательный спор, что учащиеся смогут сформулировать свои собственные взгляды и построить необходимые доказательства. Специфика этой формы урока предполагает психологическую предрасположенность к такого рода содержательному общению, что связано с возрастными особенностями, а также с общеобразовательной подготовкой учащихся. Поэтому диспут возможен, главным образом, в 10—11 классах.

Игровые формы

Преподавание обществознания выдвинуло различные формы уроков, построенных на игровой деятельности учащихся. Проводятся ролевые игры, имитационные игры, деловые игры.Оставляя в стороне вопрос о различиях между ними, отметим, что в каждой из игр учащиеся выступают в различных ролях.

Игровые формы отличаются от ранее описанных форм урока тем, что здесь процесс обучения максимально приближен к практической деятельности. Сообразуясь с характером и интересами своей роли, учащиеся должны принимать практические решения. Чаще всего им приходится играть свою роль в конфликтной ситуации, заложенной в содержание игры. Решения во многих играх принимаются коллективно, что развивает мышление учащихся, коммуникативные способности. В процессе игры возникает определенный эмоциональный настрой, что активизирует учебный процесс.

Учебные игры применяются для развития умений использовать полученные знания на практике. Это сложная форма учебной деятельности, требующая большой подготовки и немалых затрат времени. В школьной практике она лишь начинает использоваться, и опыт проведения игр пока невелик. Создание программы для такой игры требует высокой квалификации. Поэтому учителя, если используют игры, то, как правило, разработанные специалистами.

Создание игровых форм для школы начали ученые и педагоги, занимающиеся экономической частью обществоведческих знаний. Можно назвать, например, разработанные применительно к этому содержанию ролевые игры “Приусадебный участок”, “Строительная компания”, деловые игры “Выпуск товара”, “Рынки”, “Международное сотрудничество”, “Прибыль предпринимателя и другие”[1].

[1] А.С. Прутченков, Б.А. Райзберг. Основы экономики. Практикум. М., 1993.

[2] Человек и общество. Практикум (для основной школы). М., 1993.

Так, игра "Прибыль предпринимателя" имеет целью ознакомить участников с процессом формирования прибыли от предпринимательской деятельности, развития умений составлять технологические карты и вести элементарные финансовые расчеты, деловые переговоры и заключать контракты.

В игре моделируется процесс организации предпринимателем прибыльного производства на основе купли-продажи необходимых экономических ресурсов в соответствии с имеющейся технологической картой. 3—6 участников игры выполняют функции служащих биржи, а остальные участники выполняют функции предпринимателя. Игра заключается в том, что участники, ведя активные переговоры и заключая торговые сделки, стремятся максимизировать полученную прибыль.

Игра может длиться до 1,5 часов. Победителем игры является самый удачливый предприниматель.

Перед началом игры участники получают материалы: "Первоначальный стартовый капитал", "Технологическая карта", "Балансовая ведомость наличия в ресурсов, находящихся в движении", "Лицевой счет участника".

Даже краткое описание подходов к игре показывает, что это сложный процесс, требующий серьезной подготовки.

Еще один пример. В курсе "Человек и общество" в 8 классе рассматривается вопрос о конфликтах. Воспроизведем методическую разработку ролевой игры "Ссора подруг"[2].

Продолжительность: 25 мин.

Материалы: карточки-инструкции для участников игры.

Цель: обратить внимание учащихся на такие конфликтогенные факторы, как невнимание к партнеру, нежелание вставать на его место, понять его мысли и чувства.

Процедура: объявите, что предстоит на практике поучиться анализировать конфликтное поведение, реакции и чувства участников конфликта, его последствия.

Двое желающих будут исполнять роли конфликтующих, их задача — представить конфликт. Остальные будут наблюдателями, их задача — проанализировать поведение участников. Оцениваться будут не исполнители ролей, а их героини.

Конфликтующие: девушки Марина и Лена — одноклассницы, близкие подруги.

Что произошло: Марина призналась Лене, что ей нравится Дима — парень из десятого класса. Но как с ним познакомиться, Марина не знает. Через несколько дней она увидела Диму и Лену, гуляющих вместе, но подходить к ним не стала. Лена, по всей вероятности, Марину не заметила. Зато, когда подруги встретились на следу-

ющий день, Марина начала обвинять Лену в предательстве. Между подругами вспыхнул конфликт.

Вызовите желающих участвовать в игре, дайте им инструкцию относительно героинь и их поведения.

Наблюдатели должны не просто смотреть ролевую игру, но ответить на поставленные вопросы после того, как участники закончат ее.

Обсуждение. Сначала дайте слово участникам. Пусть расскажут, как чувствовали себя в роли. Как оценивают свое поведение? Как каждая из них поняла подругу, ее позицию и чувства? Довольны ли игрой? Руководя обсуждением, не навязывайте своего мнения.

Следующая информация дается только конфликтующим индивидуально (на заранее заготовленных карточках):

Марина: Ты разозлилась на Лену, когда увидела ее с Димой. Ты чувствовала себя оскорбленной, несчастной и очень невезучей. Из-за этого сердилась на Лену вдвойне. У тебя сразу промелькнула мысль, что она назло тебе пошла гулять с Димой. Ты считала Лену своей лучшей подругой и никак не ожидала от нее подобного поступка, хотя знала, что среди девчонок такое случается. Тебе кажется, что такое предательство нельзя простить. И об этом ты говоришь Лене, когда встречаешься с ней на следующий день.

Лена: Для тебя нападки со стороны Марины крайне неожиданны. Тебе обидно, что она обвиняет тебя в предательстве. На самом деле ты хотела ей помочь познакомиться с Димой. С ним встретилась случайно на курсах английского языка. Ты надеялась, что ваше знакомство облегчит путь к знакомству Марины с Димой. Ты не ожидала, что Марина вас увидит, но хотела ей сама рассказать об этой встрече. Ссориться и рвать дружбу с Мариной ты не намеревалась. Но ее несдержанное поведение тебя очень оскорбило.

Подведение итогов. Похвалите участвующих в игре, отметьте внимательных и активных наблюдателей. Обратите внимание учащихся, что конфликт часто возникает из-за отсутствия у сторон полной и объективной информации. Конфликт развивается неконструктивно в том случае, если участники не пытаются получить эту информацию друг от друга, а думают только о себе, о своей обиде, об удовлетворении своего тщеславия, своего уязвленного самолюбия. Умение же понять другого человека, услышать и почувствовать его помогают в решении конфликтов. Это умение психологи называют эмпатией.

Эмпатия — умение видеть мир глазами других, понимать его так же, как они, воспринимать их поступки с их позиции и в то же время способность сказать другим о своем понимании и дать возмож-

ность подтвердить или опровергнуть эти представления. Развивать эмпатию помогает активное слушание.

Обобщая сказанное об игровых формах в литературе, отметим, что для них характерно:

— моделирование определенных видов практической деятельности;

— моделирование условий, в которых протекает деятельность;

— наличие ролей, их распределение между участниками игры;

— различие ролевых целей участников игры;

— взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли;

— наличие общей цели у всего игрового коллектива;

— групповое или индивидуальное оценивание деятельности участников игры.

Процесс игры способствует развитию учащихся, углублению и повышению оперативности знаний.

Игровые формы могут применяться и в 8—9 и в 10—11 классах. Виды деятельности, составляющие характер игры, определяются содержанием курса. В основной школе предлагаются относительно простые ситуации, в которых для принятия практических решений достаточно элементарных знаний, полученных в курсе.

Игровые формы нередко включают в более широкое понятие "нетрадиционные формы". Имеется опыт таких форм урока, как "пресс-конференция", "митинг", "политический клуб", "интервью", "заседание суда", "заседание парламента", "круглый стол" и т. п. Все они дают новые возможности развития самостоятельного творчества учащихся, позволяют учесть их индивидуальные особенности, стимулируют процесс познания, повышают интерес учащихся к обществоведческому курсу. Вместе с тем практика проведения "нетрадиционных форм" свидетельствует о том, что они не могут заменить "традиционные формы" и слишком частое обращение к ним может дать обратный желаемому результат, нанести ущерб систематической учебной деятельности.

* * *

Охарактеризованные выше формы учебных занятий могут быть использованы в *блоке уроков, на которых изучается материал целой темы.* При этом лекция содержит характеристику всего материала данной темы, ее ведущих идей, основных понятий, их взаимосвязей. Последующие учебные части занимают лабораторные занятия (уроки работы с первоисточниками и учебником), затем семинары и практические занятия, наконец, итоговое (зачетное) собеседование.

Например, таким образом может быть построено изучение темы "Экономическое развитие современной цивилизации" (курс "Человек и общество", 11 класс). Если можно на эту тему запла-

нировать 9 часов, то один из вариантов работы по этой теме (изучение крупным блоком) выглядит следующим образом:

1 и 2 часы — лекция "Современная рыночная экономика";

3 и 4 часы — лабораторная работа с наиболее важными фрагментами учебного текста и документами;

5 и 6 часы — семинарское занятие "Экономические реформы в России";

7 и 8 часы — практические занятия (решение задач);

9 час — итоговое (зачетное) собеседование.

Для учащихся трудности такого порядка изучения темы заключаются в большом объеме учебного текста, который нужно прочитать после лекции. Преимуществом этого варианта является восприятие темы в целом — от первого урока до последнего. Целостное осмысление темы позволяет полнее раскрыть внутренние связи, что, в свою очередь, способствует лучшему пониманию изучаемого материала.

§ 3. Анализ урока в обществоведческом курсе

Уроки, независимо от их типа и формы должны отвечать ряду общих требований. С позиций этих требований учителем может быть осуществлен анализ любого занятия, проведенного другим учителем-обществоведом, а главное — проведен *самоанализ собственного урока*. Ниже дается схема такого анализа с необходимыми пояснениями.

1. **Целевая установка урока. Роль урока в реализации общих целей обществоведческого образования.**

О современных подходах к целям обществоведческого образования речь шла во второй главе. Важно иметь четкое представление о том "вкладе", который внесет данный урок в достижение общих целей курса: какие знания должны быть усвоены на данном уроке? какие умения формируются? какой опыт творческой деятельности получит ученик? какова роль урока в формировании эмоционально-ценностного отношения к явлениям социальной действительности?

2. **Педагогический замысел урока (его дидактические задачи). Место урока в системе уроков.**

Для достижения целей на каждом уроке решаются определенные дидактические задачи: предъявление учащимся нового содержания (через изложение учителя, текст учебника, документа, наглядные пособия и т. д.); первичное закрепление; применение только что воспринятых знаний; проверка домашнего задания;

повторение; развитие умений и т.п. На комбинированном уроке каждое звено (опрос, изучение нового материала и т. д.) решает отдельную дидактическую задачу. Различные формы учебных занятий могут быть подчинены решению определенных задач (например, итоговое собеседование решает задачи проверки знаний, их уточнения и систематизации). Дидактическая задача урока зависит от его места в системе уроков. Одно дело — вводный урок к теме, другое — итоговый. Урок изучения нового материала и практическое занятие подчинены разным дидактическим задачам, но могут быть направлены к достижению общих целей.

3. **Соответствие урока его целевой установке и дидактическим задачам.**

Все виды деятельности учителя и учащихся на уроке, его содержание, используемые методические приемы и средства связываются воедино целевой установкой урока и его дидактическими задачами. Оценка содержания, средств и методов, используемых на уроке, осуществляется с точки зрения того, адекватны ли они поставленным целям и задачам, в какой мере способствуют реализации целей и решению дидактических задач.

4. **Соотношение содержания урока и учебной программы. Педагогическая обоснованность расхождений.**

Основные вопросы содержания урока представлены в программе курса. Учитель имеет право внести изменения, соответствующие его педагогическому замыслу. Однако эти изменения не могут наносить ущерб изучению тех вопросов, которые в государственном стандарте включены в обязательный для предъявления учащимся минимум содержания. Исключая из данной темы тот или иной из вопросов обязательного минимума, учитель должен четко представлять себе, в какой из последующих тем этот вопрос будет раскрыт. Такой перенос требует педагогического обоснования.

5. **Соотношение содержания урока и содержания учебника. Педагогическая обоснованность этого соотношения.**

Вряд ли оправданы как пересказ учителем текста учебника, так и изложение, оторванное от него. Сконцентрировано ли внимание на ключевых положениях темы? Использованы ли материалы, помогающие учащимся понять наиболее трудные фрагменты текста? И если учитель "не успел" изложить содержание темы, то возникает вопрос: какой именно материал остался нераскрытым — тот, который в учебнике изложен ясно и понятно, либо тот, который неизбежно вызовет трудности в работе учащихся с учебной

книгой. Не является удачным урок, на котором учитель, увлекшись второстепенными вопросами, не оставит время для разъяснения самого сложного в содержании темы.

6. **Соответствие урока современному уровню общественных наук; возможности ознакомления учащихся с различными точками зрения на изучаемые проблемы и их использование.**

Учитывая критический пересмотр обществоведческих теорий, их освобождение от устаревших, не выдержавших проверки временем, идеологически заданных положений, необходимо содержание урока строить лишь на тех идеях, которые сохраняют свою научную значимость и актуальность в настоящее время, а также на тех, которые являются результатом современного переосмысления исторического опыта и общественных перемен в конце XX в. Поскольку сложность и противоречивость развития общества порождает различные взгляды на процесс социального развития, целесообразно по наиболее важным вопросам представить альтернативные подходы к объектам изучения. Это способствует более глубокому пониманию происходящего в обществе, развитию самостоятельного мышления школьников.

7. **Основные понятия и ведущие идеи урока, способы их раскрытия и включения в систему знаний, приемы осуществления межпредметных и внутрипредметных связей.**

Учебная работа должна быть сконцентрирована вокруг основных понятий и ведущих идей урока. Это своеобразные “несущие конструкции”, на которых держится все “здание” изучаемой темы. Их правильное определение — ключ к педагогически рациональной организации занятий. Осмысление содержания основных понятий и идей невозможно без раскрытия их связей с другими понятиями, многие из которых изучались в предыдущих темах или других дисциплинах. Отсюда и необходимость опоры на эти связи, выявление которых требует знания как изученных тем обществоведческого курса, так и понятийного аппарата других учебных предметов. Понимание и усвоение нового будет достигнуто через понятое и усвоенное ранее.

8. **Источники учебной информации, используемые на уроке, и методические приемы работы с ними.**

Для каждого урока должно быть найдено оптимальное сочетание источников учебной информации. Знания могут быть предъявлены ученику и в форме устного изложения каких-то вопросов темы учителем, и через обращение к тексту учебника, и в виде на-

глядного пособия, и через изучение документа, и через содержание учебной задачи. Разнообразие источников информации не только позволяет организовать различные виды деятельности, но и дает возможность углубить, закрепить, полнее осознать изучаемое содержание. Характер деятельности учащихся и достигаемый результат в решающей степени зависит от методических приемов работы с источниками знаний, их соответствия особенностям источника, целям урока и его дидактическим задачам, уровню подготовки учащихся.

9. **Связь урока с жизнью, с личным опытом учащихся**.

Жизненный опыт влияет на восприятие и понимание учебного материала. Его игнорирование существенно снижает результативность занятий. И напротив, опора на практический опыт, каждодневные наблюдения учащихся повышают интерес к знаниям, активизирует всю учебную работу. На уроках обществознания должны быть широко использованы связанные с темой материалы о явлениях окружающей жизни, о процессах, происходящих рядом, в стране, в мире.

10. **Форма урока, его структура. Педагогическая целесообразность избранной формы урока.**

Выше в данной главе об этом говорилось. Форма урока зависит от возможностей учебного материала, источников информации, от места урока в теме, его связи с другими уроками, от знаний и развития учащихся. Учителю важно ясно представлять себе, почему избрана та или иная форма, насколько она соответствует педагогическим целям. То же можно сказать и о структуре урока, которая не может быть стандартной, а должна быть оптимальной с точки зрения его содержания, дидактических задач, а также подготовленности учащихся.

11. **Способы организации активной самостоятельной деятельности учащихся. Уровень активности учащихся в процессе урока.**

Эффективность обществоведческого курса зависит от степени самостоятельности учащихся в его изучении. Пассивное восприятие учебной информации, простое воспроизведение услышанного и прочитанного оставляют педагогический потенциал курса нереализованным. Возможности самореализации, ответственного личного выбора в различных областях социальной деятельности развиваются только в процессе самостоятельной работы, в которую включается не только память ученика, но и мышление, и интуиция, и чувст-

ва. Поэтому при анализе урока нужно ответить на вопросы: Если проверяются знания одного из учеников, то что делают в это время остальные учащиеся? Как учитель организует их деятельность в это время? Если учитель излагает новый учебный материал, чем заняты в это время учащиеся? Как учитель стимулирует самостоятельность их умственной деятельности в процессе восприятия нового? Каков характер вопросов, предъявляемых ученику в процесс проверки знаний и при закреплении? Как формируется эмоционально-ценностное отношение учащихся к явлениям социальной действительности?

Оценивается соотношение на уроке деятельности учащихся репродуктивной (т. е. воспроизводящей содержание темы по памяти), преобразующей (т. е. придающей содержанию урока новую форму), творческо-поисковой (т. е. включающей в себя поиск способа или результата деятельности, не подсказанного учителем). Все они необходимы в процессе обучения, однако преобразующая и творческо-поисковая деятельность учащихся должны быть предметом особой заботы учителя.

12. **Оценка выявленных на уроке знаний и умений учащихся, приемов их развития.**

Каков уровень знаний и умений учащихся, проявившийся на уроке? Как усвоены предыдущие темы? Достаточно ли свободно учащиеся оперируют изученным материалом? Умеют ли учащиеся составить план прослушанной лекции, дать рецензию на ответ товарища, делать выводы, приводить собственные примеры к изучаемым положениям, решать проблемные задачи и т. п.? Ответ на эти вопросы во многом означает оценку эффективности предшествующих уроков, но в то же время позволяет судить о педагогически продуманном использовании на уроке возможностей учащихся.

13. **Деятельность учителя. Использование различных приемов устного изложения. Организующая деятельность.**

Учитель на уроке сообщает учащимся необходимую учебную информацию. Является ли изложение нового материала декларативным или объясняющим? Насколько полна и доступна характеристика учителем изучаемого явления? Владеет ли он приемом проблемного, рассуждающего изложения? Удается ли ему сложные вопросы изложить доступно? Обеспечивает ли учитель оптимальный (соответствующий возможностям учащихся и характеру их деятельности) уровень раскрытия темы урока? Ответ на эти вопросы является, прежде всего, оценкой качества устного предъ-

явления учащимся учебного материала. Вместе с тем оценивается организующая роль учителя на всех этапах урока, в частности — в работе с текстом учебника, с документами, средствами наглядности, в процессе решения задач, дискуссии и т. п. Сумел ли учитель организовать слаженную, интенсивную работу всех учащихся на протяжении всего урока.

14. **Стиль отношений учителя с учащимися.**

На уроках в обществоведческом курсе особенно важен по сравнению с другими учебными предметами демократический стиль отношений учителя и учащихся, основанный на уважении ученика, на внимании к его точке зрения, на взаимной доверии. Ведь содержанием общения здесь являются вопросы человековедения, общественные проблемы, непосредственно затрагивающие интересы личности. Авторитарный стиль, пренебрежение к индивидуальным особенностям восприятия рассматриваемых сюжетов противоречат содержанию изучаемого курса.

Внимания требует и отношение учителя к вопросам и репликам учащихся. Доброжелательность, стремление помочь разобраться в волнующих проблемах, аргументированные ответы — эти черты характерны для педагогического стиля, отвечающего целям современного обществоведческого образования.

К представленным здесь ориентирам для анализа урока не следует относиться формально. На том или ином уроке то или иное требование может приобрести особую значимость. Недостаток по одному из показателей на данном уроке может компенсироваться высоким качеством реализации других требований. Поэтому наиболее полную оценку учебного процесса может дать только анализ системы уроков по определенной теме.

Глава 6
РАБОТА С ПОНЯТИЯМИ В ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОМ КУРСЕ

§ 1. Специфика обществоведческих понятий и их роль в школьном социально-гуманитарном образовании учащихся

Работа с понятиями является одной из наиболее важных дидактико-методических проблем современного школьного обществоведческого образования. Ее содержание — способы овладения учащимися совокупностью обозначенных в государственном стандарте понятий.

Усвоение понятий способствует формированию у школьников адекватной научному знанию картины жизни человека и общества, развитию теоретического мышления, становлению научных способов деятельности, гражданских качеств, а также эмоционально-личностного отношения к миру. Иными словами, эффективная работа с понятиями — условие успешной реализации целей школьного социально-гуманитарного образования, освоения подрастающим поколением накопленного социального опыта. Это вытекает из самой природы научных понятий. Они выступают в обществоведческом курсе в качестве "строительного материала", категориального состава комплекса социальных научных теорий, социальной философии, социологии, политологии, правоведения, культурологии и др.

Научная теория, как известно, включает не только понятия, но и другие структурные элементы: факты, положения и принципы, закономерности и идеи. Поэтому в процессе усвоения обществоведческих понятий происходит осознание соотношений между ними и другими видами теоретических знаний, что способствует проникновению в сущность изучаемого объекта — общества и человека как главного компонента разноуровневой и тесно связанной с природой средой социальной системы.

Подчеркнем, что научные понятия, отражая объекты социальной действительности, являются результатом научного социального познания, а также средством, позволяющим освоить новые объекты, их сущность и закономерности. В этой связи усвоение обществоведческих понятий сопряжено с соответствующими научному познанию и его результатам способами умственной деятельности учащихся.

Главная отличительная черта обществоведческих понятий — сложность, ибо большинство из них являются по своему характеру абстракциями высокого порядка и изучаются в курсе на уровне теоретических обобщений. Охарактеризуем это положение на примере понятия "гражданин" (раздел II "Личность, мораль, право", курс "Человек и общество").

Гражданин трактуется как самостоятельный член гражданско-политического сообщества, обладающий правами и несущий нравственную, правовую и социальную ответственность. В данном определении отражено содержание понятия "гражданин", т. е. совокупность общих, существенных признаков, охватываемых понятием. К ним относятся: членство в гражданско-политическом сообществе, обладание правами, гражданская ответственность.

Первый признак свидетельствует о том, что гражданин выступает как представитель (член) общества, условно разделенного на неполитическую сферу (гражданское общество) и сферу политическую.

Второй признак указывает на естественный и неотчужденный характер прав человека, ибо гражданин не "использует установленные государством права", а "обладает" правами, т. е. является человеком свободным.

Третий признак подчеркивает, что свобода предполагает ответственность.

Каждый из этих признаков представляют собой абстракции, которые тесно связаны друг с другом. В самом деле, членство гражданина в определенном сообществе связано с его гражданством. Гражданство, будучи официальным оформлением принадлежности человека к данному сообществу, означает, что государство берет на себя обязательства обеспечить человеку достойные социальные условия, охранять и защищать его права как возможности свободного выбора и самореализации в неполитической и политической общественных сферах. Гражданин в свою очередь обязуется исполнять законы и другие нормативные акты государства, т. е. несет правовую ответственность. Он отвечает также перед самим собой, собственной совестью (нравственная ответственность) и обществом (социальная ответственность).

Обозначенные в общих чертах взаимодействия признаков понятия выражают разнообразные связи между гражданином и другими социальными явлениями: гражданским обществом, государством, политической сферой, правом, моралью и пр. Ведущей среди них является опосредованная правом связь между гражданином и государством. Для осознания этой связи необходимо усвоение совокупности связей, выраженных не только понятиями, но и другими элементами теории либерального права (например, принципом

верховенства права в обществе); это предполагает большое число познавательных операций (шагов).

Следовательно, теоретические понятия сложны по своему содержанию. Они предполагают не простое определение существенных признаков реально существующих общественных явлений, а наличие осознанных, систематизированных знаний о связях этих признаков.

Теоретические понятия характеризуются и структурной сложностью. Вернемся к признакам понятия "гражданин". Это – абстракции высокого порядка, которые могут быть осознаны только в системе других понятий: "гражданство", "права человека и гражданина", "гражданское общество", "политическая сфера", "частная и публичная жизнь", "политическая роль", "право", "государство" и пр. Многие из них, скажем, понятие "государство", в свою очередь опирается на разветвленную сеть иерархически выстроенных абстракций ("власть", "органы государственной власти", "функции государства", "формы правления" и т. д.).

Чем шире и разветвленнее сеть абстракций, фиксирующих явления, к которым относится изучаемый объект (гражданин), тем шире и многообразнее сведения об этом объекте, а значит, и больше его объем. Широта сведений – это не столько увеличение объема (наращивания знаний об объекте), сколько осмысление существенных связей, когда ранее усвоенные понятия и другие виды теоретических знаний рассматриваются как элементы новых. В результате, с одной стороны, происходит обогащение (пополнение новым содержанием) при углублении (выделение существенных связей) вспомогательных понятий; с другой – обогащение содержания ведущего понятия, его продвижение ко все более теоретически конкретному знанию об объекте.

Так, в процессе изучения через призму российского частного (гражданского) и публичного (государственного) права частной и публичной жизни гражданина обогащаются знания учащихся об обществе, в котором они живут, праве, правах человека и его ответственности.

На основе обобщения этих знаний, в результате мысленного соединения абстракций понятию "гражданин" придается конкретность. Под конкретностью в данном случае понимается целостное знание об объекте – гражданине Российской Федерации, включающее многообразные осознанные связи единичных явлений, которые фиксируются в понятиях, положениях, принципах и пр.

Отметим, что изучение понятия "гражданин" не ограничивается вторым разделом курса. Оно рассматривается и в последующих разделах. Так, в разделе "Деятельность в жизни человека и общества"

гражданин выступает в качестве участника политики, ее первичного субъекта и объекта, носителя коллективного и индивидуального политического действия. Тем самым понятие "гражданин" приобретает новую грань, переосмысливается в новой системе понятий ("деятельность", "политическая деятельность", "объект и субъект политических отношений", "государственное управление" и пр.) и других видов знаний. В частности, в учебном материале прослеживается идея о том, что позитивные результаты политической деятельности во многом зависят от политической культуры гражданина, его стремления владеть полной и объективной политической информацией, способности самостоятельно и осознанно избирать политические цели и средства их достижения, осуществлять нравственно-правовой и социальный самоконтроль за своим политическим выбором и поведением.

В разделе "Современное общество" ("Современная цивилизация и политическая жизнь") раскрывается демократический тип политической культуры гражданина. На основе введения ряда понятий ("демократия", "политический плюрализм", "правовое государство", "парламентаризм", "политический статус личности") рассматриваются механизмы функционирования ведущих политических ценностей современного общества, их гуманистическая сущность и значимость для личности, общества, мировой цивилизации.

Учебный текст не навязывает учащимся готовых выводов и оценок. Напротив, он характеризуется отсутствием жесткого давления на читателя (личность ученика), постоянным обращением к нему в форме прямых и косвенных диалогов, включением различных, нередко крайних, точек зрения ученых, постановкой проблем, наличием аргументов, выявляющих положительные и отрицательные стороны деятельности политических механизмов. Тем самым создаются благоприятные педагогические условия для становления у школьников самостоятельных и осознанных политических ценностных ориентаций.

Большое внимание уделяется также изучению совокупности демократических правил, отражающих сущность политических ролей гражданина: *роли политического лидера, роли избирателя и участника митинга*. Наряду с демократическими правилами раскрываются и антиправила, что позволяет отличить демократию от охлократии, истинного политического лидера от имитатора, популярного политического деятеля от популиста.

Учащиеся подводятся к выводу о необходимости следовать в политике установленным демократическим правилам, не поддаваться на простое объяснение сложных политических проблем, на примитивные, но нередко привлекательные по содержанию политические ло-

зунги. В результате закладываются научные основы формирования у учащихся демократических правил политического поведения, внутриличностных механизмов контроля за ними.

В процессе обогащения понятия "гражданин" происходит продвижение ко все более конкретному знанию и о политической системе современного общества, в том числе Российской Федерации.

К числу понятий наиболее сложных в структурном и содержательном отношении относятся: "общество", "экономика", "социальная сфера", "политическая система", "культура", "человек", "личность", "цивилизация". Эти понятия входят в категориальный аппарат философско-социальных наук, дающих теоретическое осмысление человеческого общества в целом, с его универсальными характеристиками, отношениями и связями, в том числе взаимосвязями субъекта и объекта, познания и деятельности. Они являются обобщениями (абстракциями) самого высокого порядка и рассматриваются на протяжении всего курса. Поэтому обозначенные понятия можно отнести к группе общих понятий.

Другая группа понятий ("гражданин", "социальная общность", "социальная группа", "собственность", "товар", "средства производства", "государство", "право", "образование", "рыночная экономика", "гражданское общество", "правовое государство" и пр.) фиксирует явления или совокупность явлений, конкретизирующих жизнедеятельность человека, общества и его сферы. Они являются абстракциями меньшей степени обобщенности по сравнению с понятиями первой группы и могут быть охарактеризованы в соотношении с ней как группа частных понятий.

Следует отметить, что группировка понятий по степени обобщенности на общие и частные имеет значительную долю условности, ибо в группе частных понятий представлены различные уровни обобщения. Например, понятие, "гражданское общество" выступает общим по отношению к таким понятиям как "семья", "собственность", "обычаи", "традиции" и пр.

Чем абстрактнее понятие, тем большей конкретизации оно требует. Иными словами, чем большее число явлений подпадает под данное понятие, тем сложнее работа с ним, ибо овладение таким понятием предполагает усвоение большой совокупности "промежуточных" понятий, осмысление большего числа взаимосвязей между ними и содержанием ведущего (ключевого) понятия. Классификация понятий *по степени обобщенности* позволяет учителю сосредоточить внимание на ключевых понятиях, обогащая и углубляя их с опорой на соответствующую группу частных понятий, выступающих в качестве сторон, граней ключевого понятия и средства познания нового.

Обозначенные выше частные понятия, также как и понятия общие, могут рассматриваться на протяжении всего курса. В качестве примера может служить понятие “гражданин”.

Подчеркнем, что многократное и систематическое обращение в курсе к одному и тому же понятию, рассмотрение его в разных аспектах и в разных ракурсах позволяет более глубоко и осознанно осмыслить сущность явления, представить его как сложный и многоплановый общественный феномен. Речь идет не о дублировании материала, а о придании ему новых граней и новых сторон. В этой связи большое значение для учителя имеет традиционная классификация понятий *по видам социального научного познания*: социальной философии, философской антропологии, социологии, социальной психологии, социальной экологии, экономической теории, политологии, правоведения, культурологии, этики, эстетики.

Каждая из этих базовых для школьного обществознания наук в соответствии с предметом своего исследования изучает то или иное общественное явление под определенным углом зрения. Например, семья как малая социальная группа, первичный коллектив осмысливается социологией, правовые основы брака и семьи — правоведением, нравственные и психологические аспекты создания семьи и взаимоотношений между ее членами изучаются этикой и социальной психологией, а семейное потребление и семейный бюджет — экономической теорией и т.д. Классификация понятий по видам социального познания поможет учителю в отборе соответствующей научной литературы, позволяющей пополнить методологические знания по тому или иному изучаемому аспекту понятий.

Большое значение в этом плане имеет также группировка понятий (для данного урока) по их роли в изучении новой темы на опорные, т. е. в какой-то мере известные школьникам и основные в содержании урока, являющиеся объектом углубленного рассмотрения. Содержание опорных понятий не является статичным. Они развиваются и обогащаются на данном уроке новыми взаимосвязями при изучении основных понятий. Основные понятия одной темы, в свою очередь, становятся понятиями опорными, в другой теме — выступающими, как уже отмечалось, в качестве средства познания новых обществоведческих понятий.

Предметом изучения вышеобозначенных базовых для школьного обществоведения наук являются определенные области *социальной действительности*. На основании выделения этих областей понятия могут быть классифицированы по следующим семи содержательным линиям: общество (как целое), человек, экономическая сфера, социальная сфера, политико-правовая сфера, духовная сфера, отношения общества и природы.

Какова же прикладная значимость этой классификации? Учитель, наполняя в процессе работы с понятиями каждую из содержательных линий, сможет проводить синхронное "сцепление" новых (основных) понятий урока с ранее изученными (опорными) понятиями как "внутри" определенной линии, так и с относящимися к разным содержательным линиям.

Первый вид связей – это ближайшие (в рамках изучаемой темы) и отдаленные (идущие от предыдущих разделов или тем курса) связи основных и опорных понятий, относящихся к одной содержательной линии. Например, при изучении в 11 классе основного понятия "правовое государство" на одноименном уроке в теме "Современная цивилизация и политическая жизнь" осуществляется связь с понятиями предыдущего урока – "демократический политический режим" и понятиями, изучавшимися в 9 классе: "государство", "функции государства", "права человека", "право", "признаки правового государства".

Другой вид связей характеризуют "сцепление" основного понятия с опорными, относящимися к разным содержательным линиям. Так, понятие "правовое государство" (линия – политико-правовая сфера) рассматривается в тесной связи с понятием "рыночная экономика" (линия – экономическая сфера); "социальная стратификация" (линия – социальная сфера); "нормы морали" (линия – духовная сфера); "глобальные проблемы современности" (линия – взаимоотношение природы и общества); "личность", "гражданин" (линия – человек).

Особо можно выделить "сцепление" основного понятия с другими видами теоретических знаний. В частности, сюда можно отнести связи между понятием "правовое государство" и ранее изученными в философской теме курса знаниями о сущности идеи естественных неотчуждаемых прав человека и теории общественного договора (Т. Гоббс, Д. Локк, Ж. Ж. Руссо); конкретно-историческими знаниями об утверждении отдельных правовых идей в предшествующие эпохи и становлении целостного механизма функционирования правового государства в современных демократических странах.

Осмысление связей, выходящих за рамки одной содержательной линии, обычно вызывает наибольшие затруднения у школьников по сравнению со связями "внутри" линии. Это объясняется тем, что первые – "не лежат на поверхности", они характеризуются разнородностью элементов теории и самих теорий. Установление многообразных связей имеет большую педагогическую значимость, ибо способствует систематизации интеграции научных знаний об объекте.

Каждое из обществоведческих понятий может выполнять в школьном обществоведческом образовании учащихся *разнообраз-*

ные функции. Например, понятие "демократия" в процессе его усвоения и применения выполняет *познавательную функцию*. Будучи усвоенным на том или ином уровне, это понятие позволяет в большей или меньшей степени ориентироваться в политической реальности, выполняя при этом *ориентировочную функцию*.

Познавательная и ориентировочная функции понятий тесно взаимосвязаны друг с другом и служат основой создания общей картины социальной реальности, базой формирования умений применять понятия при познании, объяснении и прогнозировании общественных явлений.

Если две предыдущие функции характерны для подавляющего большинства обществоведческих понятий, то *аксиологическая* (ценностная) *функция* принадлежит, в первую очередь, понятиям, фиксирующим гуманистические ценности и нормы: "человек", "личность", "милосердие", "добро", "свобода", "человеческое достоинство", "демократия", "рыночная экономика", "право", "правовое государство", "политический плюрализм", "парламентаризм", "образование", "культура" и пр. На основе этих понятий формируются гуманистические ценностные ориентации учащихся как важнейшие составные элементы их нравственной, правовой, политической и экономической культуры.

При определенных педагогических условиях, например моделировании учебных ситуаций, где от учащихся требуется исполнение "взрослых" политических ролей, понятие "демократия" может выполнять регулятивно-практическую функцию, т. е. оказывать непосредственное влияние на политическое поведение. Эту функцию могут выполнять прежде всего такие понятия, в которых фиксируется совокупность способов социально значимой деятельности: предпринимателя, потребителя, члена партии, судьи, прокурора, избирателя, семьянина и пр.

Регулятивно-практическая функция понятий является основой овладения конструктивными способами деятельности, становления ролевых моделей поведения, самореализации личности молодого человека.

В учебных заданиях-тестах или психологических играх, направленных на развитие осведомленности учащихся о том, "какой я" (в частности, демократичен ли я?), "каковы окружающие меня люди?", понятие "демократия" и другие понятия могут выполнять диагностическую функцию (т. е. функцию познания человека, его способностей, возможностей, черт характера, темперамента, мотивов деятельности и пр.).

Понятие "демократия", как и другие, способствует формированию конкретно-исторических знаний, например, "афинская демо-

кратия", "демократия в Российской Федерации", "экономическая реформа в Российской Федерации", "реформа политической системы в Российской Федерации" и пр. Они служат конкретизацией понятий высокой степени обобщенности, позволяют понять роль и место российского общества в общецивилизационном процессе.

При всем разнообразии функций одного и того же понятия всегда можно выделить его ведущую функцию в разделе, теме, уроке.

Предлагаемая нами условная классификация функций понятий имеет большую педагогическую значимость. Она позволяет максимально учесть в учебном процессе *потенциальные возможности* того или иного понятия, определять его ведущую функцию на данном учебно-временном отрезке и с учетом педагогических задач строить работу в соответствии с функциональной спецификой.

Сложность обществоведческих понятий тесно связана еще с одной характерной для них специфической чертой — полисемией (т е. многозначностью). Так, понятие "идеология" имеет самые разные интерпретации: идея, доктрина, теория, наука, вера, ценность, убеждение и пр. Это объясняется тем, что во-первых, многие обществоведческие понятия образованы с помощью терминов, имеющих не только научную, но и житейскую (обыденную) трактовку. Например, "свобода" на уровне обыденного создания воспринимается в нашем обществе зачастую как вольность, вседозволенность.

Во-вторых, обществоведческие понятия не являются стабильными, по сравнению с понятиями естествознания быстрее устаревают и обогащаются новым содержанием. Ведь общество изменяется быстрее, чем природа, и знания о нем чаще подвергаются существенному пересмотру. Например, политическая партия обычно определялась как часть класса, либо слоя, выражающая и защищающая его интересы. Однако с середины политические партии утратили узкоклассовый характер и стали учитывать столетия, когда основной формой политической борьбы партий стала, как известно, парламентская деятельность, в своих политических программах интересы не только определенного класса или слоя, а целого блока социальных сил.

В-третьих, многие обществоведческие понятия имеют разные научные трактовки, обусловленные различными научными подходами к изучению общественных явлений. Так, с позиций классового подхода, государство — есть орудие для поддержания господства одного класса над другим, а с точки зрения цивилизационного — оно представляет собой механизм выполнения общественно значимых дел: поддержания общественного порядка и стабильности в обществе, использование его возможностей для экономического развития, защиты безопасности страны и пр.

Неоднозначная научная интерпретация общественных явлений нередко дается учеными и в рамках одного методологического подхода. Это связано, как правило, с дискуссионными в науке, "открытыми" проблемами общественной жизни (например: Что есть многопартийность? Каково оптимальное число политических партий в стране? Совместимы ли этика и политика? Что такое плюрализм? и пр.).

Педагог, призванный дать объективно верную с точки зрения современной науки картину социальной действительности и ее объектов, не может не учитывать обозначенную специфику в работе с понятиями. Целесообразно широко опираться на личный (житейский) опыт учащихся, включать их в решение "взрослых" дискуссионных общественных проблем, проводить работу с научными словарями и другой справочной литературой по выявлению и осмыслению различий в трактовках изучаемых понятий, а также причин, лежащих в основе этих различий. Эта работа позволит избежать становления догматизма в мышлении учащихся, нередко возникающего под влиянием одностороннего взгляда на общественные явления, последовательно проводить один из важнейших дидактических принципов обучения — принцип научности.

При каких же методических условиях достигается эффективность работы с понятиями? Для ответа на этот вопрос необходимо, во-первых, выяснить суть дидактических принципов (общих установок) работы с понятиями и, опираясь на них, определить продуктивные методические идеи и выводы о формировании понятий в прежнем курсе "Обществоведение"; во-вторых, переосмыслить и обогатить предшествующие идеи с учетом новых целей обществоведческого образования, достижений социальных наук, а также обозначенной выше специфики понятий. На выявленных научных основаниях необходимо определить совокупность методических условий эффективной работы с понятиями и проследить их возможную реализацию на конкретном примере.

Рассмотрим решение этих задач.

§ 2. Дидактические принципы работы с понятиями и их реализация в курсе "Обществоведение"

Комплекс ведущих принципов работы с понятиями изложен отечественными дидактами Л.Я. Зориной, И.К. Журавлевым, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным, Л.В. Усовой, В.Е. Цетлин и др. Не претендуя на полноту и глубину освещения этих требований, кратко охарактеризуем их суть.

Принцип научности. Он выражается, во-первых, в адекватных современным достижениям наук трактовках понятий;

во-вторых, в способах представления учебного материала об объекте, соответствующих описаниях процесса научного исследования (например, проблемное изложение);

в-третьих, в приемах обучения соответствующих современным методам наук (например, использование первоисточников, наблюдений, статистических данных и пр. для получения новых знаний об объекте);

в-четвертых, в логике организации учебного познания, которая соответствует движению мысли от явления к сущности, т. е. продвижению от менее точного и конкретного знания об объекте ко все более полному, точному и конкретному знанию;

в-пятых, в усвоении и применении понятий способами умственной деятельности, отвечающими методам социальной науки. Включение школьников в непосредственную, соответствующую методам науки мыслительную деятельность по овладению понятиями способствует становлению теоретического мышления ученика, которое выступает как постигающая (познавательная) умственная деятельность.

Теоретическое мышление отражает в понятии не только объект действительности, но и способы его познания, применения и воссоздания в системе связей с другими понятиями. Тем самым ученик приобретает способность оперировать понятием в знакомой и незнакомой ситуациях, воспроизводить его в словесной, условно-графической и иной форме как целостное знание об объекте и системе его связей.

Подчеркнем, что овладеть понятием — значит приобрести не только соответствующие знания об объекте (усвоить понятие), но и соответствующие умения.

С принципом научности тесно связан **принцип творческой активности** школьников при руководящей роли учителя. Он гласит: "Понятия должны быть инструментом познания нового и руководством к умственной и практической деятельности". По существу, речь идет об активизации познавательной деятельности учащихся в процессе формирования понятий на основе применения разнообразных форм учебных занятий, включающих проблемные вопросы, учебно-познавательные и практические задания, побуждающие к самостоятельному творческому поиску.

Из принципов научности и сознательности вытекают требования **систематичности** и **системности** изучения понятий. Суть их — рассмотрение понятий в логических связях и преемственности с другими понятиями, а также в структурных связях между понятиями и другими элементами теоретических знаний: фактами, принципами и положениями, закономерностями и идеями. Иными словами, речь идет о реализации внутрипредметных и межпредметных связей.

Дидакты отмечают также необходимость развития интереса к изучению понятий и их применению, потребности в приобретении новых знаний, в самообразовании. Это требование вытекает из **принципа положительного эмоционального фона** в работе с понятиями.

В этом плане большую значимость приобретает **принцип связи обучения с жизнью.** Он обязывает изучать научные понятия путем сопоставления различных точек зрения, а также на основе разнообразных источников: живого слова учителя, учебника, книг, газет и журналов, личного опыта ученика, наблюдений и размышлений об окружающей действительности и пр.

Наблюдение как метод познания органически связан с дидактическим **принципом наглядности**, который предполагает применение в работе с понятиями различных наглядных средств не только для иллюстрации, но и в качестве самостоятельных источников знания, активизации учебно-познавательной и практической деятельности учащихся. При этом отмечается усиление роли условно-графической наглядности (схем, таблиц, графиков и пр.).

Подчеркнем, что в требованиях дидактики проявляется не традиционный для отечественной психолого-педагогической науки эмпирический подход к формированию понятий, а подход теоретический, разработанный в трудах В.В. Давыдова, Л.Я. Гальперина, М.Ф. Талызиной, А.В. Усовой, В.С. Шубинского, Л.С. Эльконина и др. Он рассматривает понятия не на уровне элементарных абстракций, а в качестве теоретических обобщений.

Как же учитывать общедидактические принципы работы с понятиями в методике обучения обществоведению? Ретроспективный анализ обществоведческой методической литературы с позиций вышеизложенных требований показал, что они стали основой для выявления и научного осмысления совокупности следующих методических проблем:

1. Этапы формирования понятий.
2. Межпредметные и внутрикурсовые связи в работе с понятиями.
3. Источники в работе с понятиями.
4. Методические приемы и средства работы с понятиями.

С момента возникновения обществоведческого курса и вплоть до середины 80-х гг., эти проблемы рассматривались как на прикладном уровне (в поурочных методиках, отчасти в методических письмах), так и на теоретическом, представленном в общекурсовых методиках, монографиях и диссертационных исследованиях. Тем самым был сделан значительный шаг по пути создания общей методической теории формирования обществоведческих понятий.

Однако эта теория страдала незавершенностью, непоследовательностью и противоречивостью. Например, с одной стороны, заявлялась необходимость развития творческого мышления учащихся, формирования обществоведческих понятий как теоретических обобщений. С другой — методические рекомендации нередко нацеливали учителя на реализацию следующих этапов работы с понятиями: выявление общих, устойчивых и повторяющихся (но не обязательно существенных) признаков понятия; иллюстрация этих признаков конкретными примерами; обобщение признаков в краткой словесной формулировке (определение понятия); его применение в знакомой ситуации и воспроизведения при последующем расширении (наращивании) сведений об изучаемом объекте. Тем самым изучаемый объект рассматривался как внешне обособленный и самостоятельный, а не в единстве с целым, с той конкретной социальной реальностью, в которую он включен.

Признаки понятия раскрывались обособленно друг от друга, вне осмысления сущностной (закономерной) связи исходного понятия и целостности (например, осознания биосоциальной сущности человека как связи человека с природой и обществом).

Конкретизация понятия состояла в подборе соответствующих иллюстраций и фактов, примеров, в расширении сведений об изучаемом объекте и не предусматривала углубление знаний о нем за счет рассмотрения его разных граней и сторон, а также и сторон и граней целостности как элементов познаний нового. В результате понятие на всех этапах его формирования выступало в качестве объекта познавательной деятельности учащихся, а не средства познания, что приводило к продвижению школьников в сфере знаний и не затрагивало по существу сферу способов их умственной деятельности. Иными словами, в большинстве своем теоретические и прикладные методические работы нацеливали учителя на эмпирический характер обобщения понятий, их усвоение на репродуктивном уровне.

Подчеркнем, что решение проблемы этапов формирования понятий с позиций формальной логики непосредственно сказалось на решении других вышеназванных методических проблем. Поэтому действовавшую вплоть до середины 80-х гг. общую методическую систему работы с обществоведческими понятиями можно охарактеризовать как систему объяснительно-иллюстративную. Не случайно в этот период практическая работа учителей-обществоведов над понятиями отличалась следующими типичными чертами: диктовкой имеющихся в учебнике определений понятий без достаточного разъяснения их сущности; неполнотой характеристики основных признаков; преобладанием описательности в раскрытии содержания понятия; прямыми повторами ранее изученного материала; редким

обращением к словарям-справочникам и другой справочной литературе; увлечением вопросами и заданиями, рассчитанными на воспроизведение полученных знаний; привлечением разнообразных источников в основном лишь для иллюстрации отдельных теоретических положений.

Вместе с тем в рамках общей, объяснительно-иллюстративной методики, связанной с эмпирической моделью формирования обществоведческих понятий, существовала тенденция, направленная на теоретическую модель обобщений, развития творческого мышления учащихся в обществоведческом курсе.

Эта тенденция стала усиливаться в методической теории и педагогической практике со середины 80-х гг. в связи с принятием новой концепции курса "Обществоведение" и ее реализацией. Вышла серия статей, в которых подчеркивалась необходимость и значимость формирования сложных обществоведческих понятий как системы теоретических знаний о социальном объекте. В этой связи учителю предлагалось предварительно осмысливать возможности изучения понятий дедуктивным путем (от общего к частному), продумывать сущностные признаки, подлежащие последовательному рассмотрению на ряде уроков или на уроках курса в целом.

Планирование этапов работы с понятиями предполагало также выделение на каждом уроке основных понятий (как объектов глубокого изучения) и понятий опорных (обогащающихся и развивающихся за счет установления их связей с другими понятиями); определение содержания межпредметных и внутрикурсовых связей вновь изучаемых понятий с ранее изученными, а также методических приемов и средств обогащения знаний о данном общественном явлении на новом теоретическом уровне. При этом подведение под понятие (усвоение понятия) рассматривалось как начало умственной деятельности учащихся по применению ранее полученных знаний (в том числе, фактов) не столько в качестве объекта познания (например, воспроизведение по требованию учителя уже известных признаков понятий), сколько в качестве инструмента, позволяющего дать научное объяснение социального явления или наметить способ (подход) его рассмотрения или прогнозирования.

Овладение понятием стало трактоваться и как знание об объекте и как умение применять эти знания способами умственной деятельности, соответствующими общим и специфическим методам науки. К последним относились связь теории и практики, системный, партийно-классовый и конкретно-исторический подходы.

Большое значение в работе с понятиями придавалось разнообразным источникам (произведениям классиков общественно-теоретической мысли, партийным и государственным документам, средствам

массовой информации, личному опыту учащихся, научно-популярной, мемуарной и художественной литературе). Они рассматривались и как источники усвоения понятия, и как объекты их применения.

В процессе формирования понятий в целях активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся учителю предлагалось применять разнообразные формы учебных занятий, с включением разнообразных заданий и задач для школьников.

Таким образом, в середине 80-х гг. произошло теоретическое переосмысление сложившейся в практике преподавания курса всей методической системы работы с понятиями. Она приобрела более четкую ориентацию на теоретический характер обобщений и в целом отвечала дидактико-психологическим требованиям.

Появилось немало работ, развивающих, конкретизирующих и дополняющих отдельные аспекты целостной методической системы. В частности, заслуживают внимания применительно к новому обществоведческому курсу следующие методические идеи:

— Первоначальную информацию об изучаемом социальном объекте следует предъявлять путем объяснения, рассуждения, проблемного изложения с использованием структурно-схематических моделей объекта, позволяющих наглядно представить взаимосвязь его элементов (признаков понятия), выразить логику их взаимоотношений между собой и другими элементами (понятиями) общественной системы. При этом весьма полезно выстраивать схему постепенно, сопровождая ее соответствующими разъяснениями.

— Овладение понятиями высокой степени обобщенности требует широкой опоры на ранее изученные знания учащихся по предметам естественнонаучного и гуманитарного циклов. Эти знания могут использоваться как для иллюстрации (конкретизации) изучаемого обществоведческого понятия, так и выступать в качестве объекта анализа на основе применения этого понятия в объяснительной функции.

— Овладению понятиями высокой степени обобщенности способствует также организация их применения в качестве методологической основы (метода) познания и прогнозирования новых явлений.

— Эффективными и "экономными" с точки зрения учебного времени методическими приемами осуществления межпредметных и внутрикурсовых связей являются: опережающие домашние задания, нацеливающие на повторение и первичную систематизацию ранее изученного материала; установление связей ранее изученных понятий с вновь изучаемыми самим учителем при объяснении материала; демонстрация уже известных школьникам таблиц, схем и диаграмм; организация работы с ранее изучавшимися текстами и пр.

— Разнообразные источники в работе с понятиями применяются для усиления доказательности теоретических положений, выводов и оценок, влияния не только на рациональную, но и эмоциональную сферу сознания ученика, формирования его личностного отношения к изучаемому объекту, воспитания гражданских качеств, умстенного развития. Они содержат научные понятия и их характеристику, образцы научного подхода к анализу и оценке явлений социальной действительности.

— Важным источником в работе с понятиями является личный опыт ученика. Опора на его позитивное содержание и расширение этого содержания с помощью научных понятий способствует их более глубокому и осознанному усвоению. Применение научных понятий к суждениям учащихся, основанным на внеучебном познании и содержащим неверные представления о данном общественном явлении развивает интерес к научному познанию, позволяет произвести необходимую корректировку "житейского" опыта, закрепляет прочность научного знания.

— Продуктивному изучению понятий на основе первоисточников способствует их отбор с учетом степени подготовленности учащихся, повторное обращение к ним и их комплексное использование. По мере возрастания степени подготовленности учащихся следует повышать удельный вес их самостоятельной работы с документами на уроках и при выполнении домашних заданий.

— Эффективными приемами организации работы учащихся с первоисточниками являются: комментированное чтение, коллективный разбор текста, постановка вопросов и заданий, предполагающих простое воспроизведение рассматриваемого текста в целом и его частей; преобразующее воспроизведение содержания на основе анализа текста и его логической структуры (выделение главной мысли, составление плана, конспекта, выписки по заданной теме, подготовка небольших сообщений и пр.); вопросы и задания, предполагающие учебно-исследовательскую или поисковую работу (установление связей содержания документа с изучаемым объектом, оценки явлений в свете идей документа, постановки вопросов самими учащимися, на которые можно получить ответ из источника, вопросы для ответа на которые необходимо иметь дополнительные данные и пр.).

— В работе с обществоведческими понятиями необходимо использовать комплекс познавательных и практических заданий, построенных на разнообразных источниках, направленных на овладение учащимися ведущими категориями общественных наук и обеспечивающих формирование общеучебных и специфических умений. Задания должны учитывать разные уровни сложности,

применяться для организации коллективной и индивидуальной работы учащихся и использоваться при проведении различных форм учебных занятий: школьной лекции, семинара, практического и лабораторного занятия и пр., а также при подготовке школьников дома.

Вместе с тем подчеркнем, что в настоящее время в связи с обновлением общественных наук, становлением новых школьных обществоведческих предметов, а также выявленными специфическими особенностями понятий изложенные методические идеи нуждаются в корректировке, развитии и пополнении. Требуется, во-первых, переосмысление научных способов умственной деятельности учащихся *по овладению понятиями*; во-вторых, расширение круга источников при предъявлении и применении понятий; в-третьих, широкое использование предварительно установленных противоречий между "житейскими" понятиями ученика и понятиями научными; в-четвертых, пополнение арсенала организации самостоятельной познавательной деятельности учащихся новыми формами ("деловые и ролевые игры", "беседы за круглым столом" и пр.); в-пятых, пополнение комплекса заданий для учащихся новым типом заданий, ориентированных на осмысление и применение школьниками совокупности способов практической деятельности, отражающих суть той или иной социальной роли личности, вытекающей из ее правового статуса, а также построенных на основе учебного моделирования "жизненных" ситуаций.

Раскроем сущность и педагогическую значимость названных методических положений.

§ 3. Методические условия повышения эффективности работы с понятиями в новом школьном обществоведческом курсе

Напомним, что метод — это совокупность правил и приемов изучения явления, путь, способ достижения результатов в познании и практике. Научные методы можно подразделить на две большие группы — общенаучные и специфические.

К *общенаучным методам* относятся методы эмпирических исследований (использование статистики, анализ документов, наблюдение и пр.), а также общелогические методы (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстрагирование, восхождение от абстрактного к конкретному и пр.). Они не дают специфической картины того или иного общественного явления, а относятся непосредственно к организации и процедуре познавательного процесса. По мнению психологов, именно эти методы, приведенные в действие, лежат в основе образования понятий.

Специфические научные методы отличаются непосредственной направленностью на изучаемый объект и дают либо его специфическую интерпретацию, либо ориентируют на особый подход к нему.

По мнению специалистов, смена "больших парадигм" вызвала необходимость в дополнении формационного подхода цивилизационным и культурологическим, также пришлось отказаться от применения классового и партийного подходов в качестве универсальных научных методов.

Отмечается также значимость таких традиционных для отечественной науки методов социального познания, как исторический и системный подход при существенной корректировке последнего. Выдвигаются на первый план и сравнительно новые, нетрадиционные для отечественных социальных, наук методы: деятельностный, психологический, ценностный и пр.

Каковы критерии отбора специфических научных методов? Здесь, видимо, следует учитывать как специфику методов, так и специфику обществоведческих понятий. При этом необходимо ориентироваться на новые цели школьной обществоведческой подготовки — в первую очередь, на круг специфических обществоведческих умений. Важно, чтобы отобранные научные методы максимально отвечали педагогической целесообразности того или иного школьного обществоведческого курса.

Так, для школьных курсов "Введение в обществознание" и "Человек и общество" в составе группы специфических научных методов, помимо цивилизационного, формационного и конкретно-исторического подходов, входят системный, ценностно-нормативный, психологический и сравнительный методы.

Рассмотрим современную научную интерпретацию и педагогический смысл каждого из них.

Многие современные ученые относят системный подход к числу универсальных научных методов исследования социальной действительности. Он предполагает, как известно, выявление необходимого и достаточного количества элементов, наличие которых позволяло бы понять общественное явление как целостность (систему), осмысление роли и значения различных частей данной системы и их взаимовлияние, а также взаимодействие системы с окружающей средой (т. е. внешними по отношению к ней факторами).

Новое видение системного подхода — отказ от рассмотрения одного фактора (или элемента системы) в качестве определяющего по отношению к другим. При этом вовсе не отбрасывается тот факт, что в мире все звенья должны быть сцеплены как цели и средства, причины и следствия, высшее и низшее. Речь идет о необходимости толкования каждой из частей (элементов) системы как звеньев автономных

и самостоятельных, представляющих самоценность и имеющих определенную значимость для существования и развития других частей целостной системы.

Например, жизнедеятельность демократической политической системы обусловлена не только наличием демократически организованных институтов, но и определенными политическими нормами, на основе которых осуществляется деятельность этих институтов, а также демократическим типом политической культуры граждан — участников политического процесса. При этом каждый из структурных звеньев политической системы представляет собой самоценность и оказывает влияние на другие элементы. Так, отсутствие в обществе демократического типа политической культуры отрицательно сказывается на становлении подлинно демократических структур: правового государства, политического плюрализма, многопартийной системы, и пр. В свою очередь, отсутствие, скажем, системы правовых норм лишает политические институты демократической основы, затрудняет становление демократической политической культуры граждан.

Овладение системным подходом позволяет учащимся воспринимать и описывать объекты социальной действительности. Тем самым повышается уровень теоретического мышления школьников, создается база формирования у них основ мировоззренческой культуры, а также умений применять знания при самостоятельном объяснении и прогнозировании общественных явлений.

Большая роль в формировании системного подхода принадлежит познавательной функции понятий. Напомним, что именно она в силу своей специфики служит основой создания общей картины социальной реальности, целостного осмысления ее объектов и процессов. Немалая роль принадлежит и ценностному подходу. Он направлен на выявление значимости тех или иных общественных явлений для личности, социальных групп, общества, всего человечества, их оценку с позиций гуманистических ценностей и норм. Не случайно ценностный подход нередко называют ценностно-нормативным.

Средством формирования ценностно-нормативного подхода в школьном обществоведческом курсе являются, прежде всего понятия в оценочной функции. Они, будучи примененными в качестве критериев оценки общественных явлений и процессов, группового и индивидуального поведения, оказывают влияние на становление осознанного и самостоятельного ценностного выбора учащихся, формирование их экономической, политической, правовой и нравственной культуры.

Но для этого необходимо учитывать сложную структуру оценки. По мнению ученых, она включает, во-первых, оценочное отношение

как эмоционально-переживаемое соотнесение объективных свойств явления с духовными и материальными потребностями субъекта; во-вторых, оценочное суждение как логическую форму осознания и фиксации результатов оценочного отношения. Следовательно, оценка представляет собой единство оценочного отношения (оценка — процесс) и оценочного суждения (оценка — результат). Главная особенность оценочных отношений состоит в том, что они включают в себя не только должное, но и желаемое, связанное со свободным выбором, душевным стремлением.

Приведем примеры заданий, направленных на применение понятий: "права человека", "человеческое достоинство" в оценочной функции и составленных с учетом специфических структурных особенностей оценки.

№ 1 (для учащихся средней школы). В первые дни после августовского путча 1991 г. в некоторых газетах сообщали номер телефона, по которому предлагалось звонить и рассказывать о поведении своих знакомых и сослуживцев в дни переворота.

Если бы вам (лично) попал номер этого телефона, воспользовались вы бы им и почему? Оцените поведение людей, звонивших по указанному телефону, с позиций естественных и неотчуждаемых прав человека.

Задание можно усложнить, если во втором вопросе не указывать критерия оценки, а ориентировать школьников на научную аргументацию своего ответа.

№ 2 (для учащихся основной школы). Один из ваших сверстников прислал в редакцию газеты письмо следующего содержания:

"Я человек необыкновенный, как принято выражаться, супермен. Учусь в ПТУ. Я еще с детских лет поставил себе задачу стать лучше всех. И думаю, что цели добился. Теперь мои данные: рост 174 см., объем груди — 110 см., вес 65 кг. Я многое могу: могу ломать кирпичи руками, ногами, головой. Отлично владею своим телом, могу водить автомобиль, владею восточным единоборством. Моя мечта — служба в войсках спецназначения. Для этой цели я тренировал не только тело, но и дух. С детских лет я воспитывал в себе жестокость, избивал одноклассников, держал в страхе всю школу, а теперь и ПТУ. У меня железное здоровье. Куда же мне обратиться, чтобы исполнить свою мечту?"

Хотели ли бы вы походить на автора данного письма и почему? Оцените его взгляды и поведение согласно такому нравственному критерию как человеческое достоинство. Какими нравственными критериями вы будете руководствоваться, оценивая цели "супермена" и средства их достижения? Аргументируйте свой ответ.

К числу относительно новых для отечественных социальных наук методов познания относится деятельностный и ролевой подходы. Они ориентируют на осмысление следующих вопросов: зачем я это делаю (т. е. каковы цели деятельности?); что я делаю (т. е. какова сущность *моей* деятельности); как надо делать? (т. е. соответствует ли данная деятельность должному?); каковы результаты деятельности? (анализируются полученные результаты); что надо еще делать? (ставятся новые цели).

Основой овладения этими подходами служат понятия о наиболее выраженной регулятивно-практической функции. Оперирование ими в знакомой и незнакомой ситуациях является мощным стимулом в развитии интеллектуальной и поведенческой рефлексии учащихся, способствует формированию готовности конструктивно действовать.

В качестве примера применения понятий в регулятивно-практической функции приведем следующее задание в тестовой форме:

"Вообразите, что вы — организатор митинга. Какие из названных ниже действий вы бы предприняли?

а) Оповестил бы о митинге только своих политических сторонников;

б) оповестил бы о митинге не только своих политических сторонников, но и политических оппонентов;

в) предоставлял бы слово всем желающим;

г) предоставлял бы слово только своим политическим сторонникам;

д) попытался бы обличить своих политических оппонентов, призвал бы к непримиримой борьбе с ними".

Свой выбор поясните.

Большую значимость в современном научном знании приобретает психологический метод. Он ориентирует на изучение субъективных механизмов, поведения человека, индивидуальных качеств, черт характера, бессознательных психических процессов, психологических мотиваций.

В педагогическом плане этот метод, приведенный в действие при оперировании понятиями в диагностической функции способствует овладением информацией о том, какой я и каковы другие люди. Такой подход положительно сказывается на самопознании ученика, развитии его рефлексивного опыта, способствует формированию умения оценивать свои и чужие, слабые и сильные стороны, сознательно управлять собой и оказывать позитивное влияние на других людей.

Приведем пример задания, направленного на оперирование понятием "возможности человека".

"Какой известный вам механизм проявился в следующем эпизоде? Одному канадскому спортсмену предложили сделать столько присе-

даний, сколько он сможет. Он повторил упражнение 313 раз и, обессилев, заявил, что это предел его возможностей — еще одно приседание, и он потеряет сознание. "Да что вы!" — воскликнули врачи и объяснили спортсмену, что нормальный человек его возраста, занимающийся спортом, должен приседать в десять раз больше. На другой день спортсмен взялся за дело и присел 3148 раз."

Поставим себя на место спортсмена — 300 это много или мало? А как для вас? Как человек может определить свои возможности, свою норму?[1]

Немалую роль в повышении осведомленности школьников о себе и других людях играют задания, нацеливающие на выполнение простейших процедур интеллектуальной диагностики с элементами интеллектуального тренинга. Вот одно из них:

Какая у вас память?

Представьте себе, что вам надо сделать покупки. В предварительно составленном списке есть следующее:

"В булочной купить: хлеб, тесто, пирожное, печенье... в мясном отделе: котлеты, цыпленка, сосиски, колбасу... в бакалейном: сахар, вермишель, растительное масло, спички..."

Прочтите составленный список 5 раз (не больше и не меньше). Отложите в сторону, постарайтесь написать снова по памяти, а потом сверьте со старым списком. (В списке должно быть не менее 12 предметов).

Запишите себе 10 очков за безошибочный перечень предметов и вычтите из 10 по 1 очку за каждую ошибку или нарушение очередности перечисленных предметов".

В рамках современных научных парадигм особую актуальность приобретает сравнительный метод (подход). Он предполагает сопоставление однотипных явлений и процессов с целью выявления их общих черт и специфики, нахождения наиболее оптимальных путей решения задач. Наибольшую педагогическую эффективность сравнительный метод приобретает при формировании конкретно-исторических понятий, ибо способствует их более глубокому усвоению; развитию интеллектуальных способностей учащихся; умению видеть за внешней схожестью особенности, своеобразие, самобытность явлений; определять основания для классификаций явлений; прогнозировать события, тенденции, последствия на основе сопоставления ранее полученной информации с новыми данными.

Особенно значим сравнительный метод при формировании понятий, в которых отражается современное состояние российского общества. Применение этого метода позволяет учащимся более ясно

[1] Это и следующее задания цитируются по брошюре "Человек, природа, общество". Задания для самостоятельной работы учащихся 8 класса. М., 1990. С. 4–6.

осознать сущность демократических преобразований в Российской Федерации и их специфику в сравнении с другими демократическими странами, оценить степень соответствия этих преобразований гуманистическим ценностям и нормам современной цивилизации.

Так, вопрос к учащимся: "Идут ли процессы российских политических преобразований в русле современной цивилизации? Аргументируйте свой ответ" предполагает сопоставление фиксированных в понятиях ("демократия", "права человека", "правовое государство", "политический плюрализм", "парламентская демократия", "демократическая политическая культура") ценностей и норм современной цивилизации с конкретной информацией о реформе политической системы (изменение структуры и полномочий законодательной, исполнительной и судебной властей, введение института президентства, становление многопартийности и пр.). Сравнение позволит школьникам прийти к самостоятельному выводу об общей направленности реформирования политической системы в Российской Федерации.

Большую роль в работе с понятиями играют разнообразные источники. Практика преподавания курса "Человек и общество" показывает эффективность изучения ряда обществоведческих понятий на основе международных, зарубежных и отечественных документов, содержащих образцы гуманистических ценностей и норм (Всеобщая декларация прав человека, Декларация прав ребенка, фрагменты конституций различных стран (в том числе и Российской Федерации), отдельных законов, относящихся к системе частного и публичного права и пр.

Они, с одной стороны, придают выраженным в понятиях ценностям и нормам некую "значительность", официальность, идущую не от учителя и авторов учебников, а от общепризнанных авторитетных организаций; с другой — вызывают уважительное отношение к самим документам, ибо школьники убеждаются в том, что эти документы проникнуты интересом к человеку, способствуют созданию благоприятных условий для его свободного самоопределения и творческой самореализации, для прогрессивного развития общества, отдельных стран и народов, всего человечества. Тем самым обозначенные документы выступают не только в качестве первоисточников знаний о сущности общественных явлений, но и в качестве средства создания на уроках положительного эмоционального климата, "среды учения".

Приведем в качестве примера задание для учащихся 9 классов, направленное на работу с документом и призванное вызвать благожелательное отношение учащихся к таким ценностям, как права человека и правовое государство.

"Всеобщая Декларация прав человека" (1948 г.), провозгласившая права в качестве ведущих общечеловеческих ценностей, международных стандартов, содержит три десятка статей. Проанализируйте статьи 3, 12—13, 17—27 этой Декларации и определите, какие из провозглашенных в ней прав человека относятся к гражданским и политическим правам, а какие к правам экономическим, социальным и культурным? Покажите, что гражданские права выражают свободу и автономию человека по отношению к обществу и государству, а социальные — заботу общества и государства о человеке. Какова связь между Декларацией прав человека и становлением правовых государств?"

Богатый потенциал заложен и в таких источниках овладения понятиями как фрагменты произведений, дневники, мемуары, личная переписка, биографические сведения о выдающихся мыслителях прошлого и современности. Они способствуют целостному и ценностному видению человека, ибо позволяют дать и осмыслить не схематизированный "портрет", лишенный индивидуальности, а, напротив, выявить личностно-индивидуальное в нем. Эти источники положительно сказываются на развитии познавательного интереса учащихся, более глубоком усвоении понятий, становлении таких качеств личности, как гуманность, толерантность, честность, искренность и пр.

Так, ученица 9 класса Ю.Ч. пишет: "Работа с биографией А.Д. Сахарова в начале изучения курса (речь идет о разделе "Личность, мораль, право" курса "Введение в обществознание"— *ред.*) помогли мне "прожить" и "прочувствовать" эпоху застоя, понять всю несправедливость этого исторического периода. Появился интерес к праву, нравственным вопросам. Захотелось глубоко изучить новую Конституцию Российской Федерации и понять, насколько она отвечает взглядам истинного борца за свободу и права человека Андрея Дмитриевича Сахарова. Я искренне восхищаюсь этим человеком, его мужеством и стойкостью, хотелось бы походить на него. И еще я сделала для себя вывод, что сегодня нужно спокойно и хорошо учиться, работать, словом, трудиться, способствуя тем самым созданию лучшего, более доброго демократического общества".

Подобные рассуждения типичны, они встречаются и у других учащихся класса, где была организована работа с фрагментами выступлений и биографическими данными А.Д. Сахарова.

При формировании понятий, как отмечалось выше, необходима опора на личный опыт ученика. Психологи считают, что образование понятий уходит своими корнями в глубинные структуры индивидуального опыта, связанные, в частности, с основными формами представления реальности в человеческом сознании — через дейст-

вие, чувственное впечатление, знаковый символ. Поэтому, добиваясь взаимодействия житейского опыта школьника и тех научных знаний, которые предлагаются ему в учебном процессе, педагог одновременно решает две задачи: с одной стороны, под влиянием научного знания происходит корректировка и обогащение индивидуального опыта; с другой — многообразие противоречивых впечатлений начинает оказывать активное влияние на процесс образования научных понятий, развитие интереса к научному знанию, что в целом обусловливает возможность появления собственно "личностного знания".

Опора на личный опыт учеников особенно важна в тех случаях, когда их житейские представления значительно расходятся с научными трактовками понятий. В этой связи целесообразно проводить предварительные опросы (устные и письменные) школьников, направленные на выявление их представлений о сути того или иного подлежащего формированию в обществоведческом курсе понятия. И затем подключать эти данные, во-первых, для осознания учащимися необходимости (мотивировки) нового, подлинно научного способа описания своего предыдущего опыта; во-вторых, для корректировки, уточнения и обогащения этого опыта, более глубокого усвоения научного понятия; в-третьих, для накопления опыта оперирования научным понятием.

Например, к моменту изучения понятия "консенсус" учитель выяснил, что многие школьники вообще не слышали о данном общественном явлении; другие — относятся к нему резко отрицательно, трактуя как соглашательство и беспринципность; третья группа учащихся при общей положительной оценке консенсуса воспринимает его слишком узко: только лишь как внутреннюю установку на уважение к чужому (противоположному) мнению и интересам.

На уроке "Политическая система и ее роль в жизни общества" (9 класс), где данное понятие являлось объектом усвоения, перед классом была поставлена следующая проблема: "Бытует мнение о консенсусе как явлении негативном, что это явление якобы, тождественно соглашательству и беспринципности. Тогда почему же ученые-политологи причисляют консенсус к важнейшим политическим ценностям современной цивилизации, считая, что в нем заключен гуманистический смысл? Чем объяснить, что в настоящее время консенсус признан основным средством решения спорных политических вопросов на уровне крупнейшей и авторитетной международной организации — Организации Объединенных Наций?"

Далее на основе организации коллективного обсуждения результатов выполнения нижеприведенного задания учащимися осмысливалась сущность и значимость консенсуса.

“Жители одного дома разделились на группы, имеющие разные проекты благоустройства двора.

Одна группа — автолюбители — настаивает на строительстве гаражей, мотивируя тем, что автомобили опасны для играющих детей, а действия детей, которым негде играть, могут оказаться опасными для автомобилей.

Другая группа жильцов считает необходимым построить детскую площадку. Они выступают категорически против строительства гаражей, которые, по их мнению, испортят не только внешний облик двора, но и приведут к его загазованности.

Третья группа — любители тишины — настроена непримиримо по отношению к поборникам строительства гаражей и детской площадки. Они хотят посадить во дворе как можно больше деревьев и цветов.

Как вы думаете, будет ли благоустроен двор, если жильцы не обладают внутренней установкой на общее согласие? Достаточно ли только лишь установки на общее согласие? Свой ответ обоснуйте. Как, по вашему мнению, надо поступить жильцам дома? В чем сущность консенсуса? Применяя консенсуальный подход, предложите жильцам дома свой проект благоустройства двора. Опишите возможное состояние двора в случае, если все его жильцы относятся к консенсусу как к соглашательству и беспринципности. Приведите примеры консенсуального подхода, опираясь на свои личные наблюдения”.

Большую значимость в овладении учащимися понятиями, развитии интереса к изучаемому материалу, становлению готовности к творческой самореализации в различных сферах жизнедеятельности человека имеют задания, направленные на осмысление и применение школьниками в смоделированных учебных ситуациях совокупности способов деятельности, отражающих суть той или иной социальной роли личности, вытекающей из ее правового статуса (роли семьянина, потребителя, предпринимателя, прокурора, судьи, участника митинга, избирателя и пр.).

Приведем примеры таких заданий.

Задание № 1 (9 класс).

Вообразите, что вы вступили в законный брак и хотите создать хорошую семью.

Какие из нижеприведенных положений могли бы способствовать вам в ваших намерениях?

1. Стремился(лась) бы стать авторитетным(ной) хозяином(кой) в доме, контролируя все денежные расходы супруги(га), ее (его) разговоры по телефону, встречи со знакомыми и родственниками.

2. Стремился(лась) бы сделать жену (мужа) счастливым(ой), утвердить взаимодоверие и взаимоуважение в семье.

3. Постарался(лась) бы с учетом пожеланий и интересов жены (мужа) справедливо распределить хозяйственно-бытовые дела в семье.

4. Резко критиковал(ла) бы жену (мужа) за недостатки, стремясь перевоспитать для ее (его) же блага.

5. Был(ла) бы снисходителен(на) к недостаткам жены (мужа), ибо идеальных людей не существует.

6. Постарался(лась) бы часть свободного времени использовать для духовного обогащения семьи; общения с друзьями, посещения театров и выставок, утверждения семейных традиций и пр.

Задание № 2 (9 класс).

Разработайте небольшой сценарий, отражающий какую-либо семейную ситуацию, в которой проявлялись бы антиправила общения между членами семьи.

Назовите, какие конкретно правила были нарушены, и как надо было бы поступить каждому из членов семьи в данной ситуации.

Задание № 3 (11 класс).

Один из участников выборов в высший орган государственной власти, прежде чем оставить в избирательном бюллетене одну из обозначенных в списке для тайного голосования кандидатур, поинтересовался, за кого из кандидатов будут голосовать его товарищи, как был одет каждый из кандидатов на встречах с избирателями, кто из них ранее выступал по телевидению.

Считаете ли вы действия избирателя правильными? Свой ответ аргументируйте. Если бы вы были избирателем, то какие шаги предприняли бы, прежде чем проголосовать за одного из кандидатов?

Задание № 4 (для образовательных учреждений, имеющих выборный орган управления, включающий представителей учащихся)

Вообразите, что вы стали одним из кандидатов в члены выборного органа — Совета школы и вам предстоит выступать с конкретной программой совершенствования его деятельности.

Разработайте проект этой программы с учетом нижеприведенных пожеланий.

1. Попытайтесь объективно оценить деятельность Совета, проанализировав степень решения стоящих перед ним задач (целей).

2. Объясните, почему некоторые задачи, на ваш взгляд, не были реализованы или решались недостаточно последовательно?

3. Определите основные направления и пути (средства) устранения выявленных вами недостатков.

4. Приведите аргументы, показывающие значимость именно этих, (предложенных лично вами) путей (средств).

5. Выделите критическую и конструктивную часть своей программы. Обратите внимание на строгость, точность и яркость языка разработанного вами документа.

Задание можно усложнить, предложив учащимся разработать проект программы в соответствии с требованиями к подобного рода документам.

Приведенные задания могут стать основой проведения соответствующих ролевых игр на темы: "Семейные отношения" (9 класс), "Избирательная кампания" (11 класс).

Педагогическая практика показывает, что ролевые игры на уроках обществознания вызывают большой интерес учащихся, способствуют осознанию ими практической значимости изучаемых теоретических знаний, содействуют их систематизации и более глубокому осмыслению, влияют на рост самосознания школьников, становление гражданских качеств и внутриличностных механизмов контроля за своим поведением.

Эффективность ролевой игры во многом зависит от избранной темы. Она должна отвечать интересам и потребностям школьников, учитывать их познавательные возможности и общий уровень подготовки. В этой связи целесообразно проводить ролевую игру после изучения соответствующего материала, заранее обсудив с учащимися круг проблем, которые предстоит разрешать в процессе игры.

Например, тема "Семейные отношения" может включать ряд проблем: что значит быть готовым к семейной жизни, как создать дружную семью, как беречь и укреплять семейное имущество и пр. Эти проблемы можно рассматривать либо комплексно, либо выборочно. В любом случае процесс игры должен быть нацелен на осмысление и осуществление учащимися совокупности определенных способов деятельности (правил), вытекающих из социального статуса семейного человека и отражающих суть определенных семейных ролей (жены, мужа, родителей, детей).

Для уточнения уровня подготовленности школьников в той или иной ролевой игре, учитель может воспользоваться результатами выполнения домашних заданий типа №№ 1—4.

К новым эффективным формам учебных занятий, помимо ролевых игр, относятся также "беседы за круглым столом". Эта форма избирается в том случае, когда учитель ставит цель — ознакомить учащихся с разнообразными, нередко крайними точками зрения о сути того ли иного научного понятия, путях решения той или иной социальной проблемы и через свободный обмен мнениями (на основе предварительно изученной школьниками соответ-

ствующей литературы) включить их в реальную “взрослую жизнь”. Данная игровая форма овладения понятиями и другими видами знаний способствует также становлению умения учащихся вести конструктивную дискуссию по актуальным вопросам социальных наук и социальной практике. Последнее обстоятельство приобретает особую значимость в связи с утверждением в Российской Федерации плюрализма во всех сферах жизни общества, в том числе духовной сфере. Подчеркнем необходимость предварительного ознакомления учащихся с правилами проведения конструктивной дискуссии. Определенную помощь в этом плане может оказать следующее опережающее дискуссию задание для учащихся.

“В настоящее время в нашей стране созданы благоприятные возможности для дискуссий, свободного обмена мнениями и взглядами.

Ученые считают, что дискуссия дает положительный результат только в том случае, если она опирается на следующие правила:

— цель дискуссии не столько в том, чтобы убедить друг друга в своей правоте, сколько сблизить свои точки зрения, подойти сообща к объяснению обсуждаемого явления;

— дискуссия начинается с выдвижения некоего тезиса, который необходимо доказать либо опровергнуть;

— аргументы и контраргументы должны быть хорошо проверенными и убедительными;

— в процессе дискуссии возражения (контраргументы) должны быть направлены не против личных качеств и иных характеристик оппонента, а против слабых доводов его аргументации.

Определите следствия, вытекающие из этих правил и недозволенные способы (антиправила) ведения дискуссии”.

В процессе обсуждения выполнения этого задания важно подвести учащихся к осознанию следствий, вытекающих из правил проведения дискуссии: необходимость выявления в суждениях оппонента рациональных моментов, их уточнения и развития; необходимость четкого формулирования тезиса; необходимость выявления сути разногласий между участниками дискуссии, точности ссылок на источники; недопустимость использования “палочных” аргументов типа: “ваше мировоззрение — реакционно”, а также нецелесообразность оценок взглядов, склонностей и поступков оппонента.

Итак, переосмысление накопленного опыта, методических идей предшествующего периода с учетом достижений социальных наук, новизны целей и специфических особенностей обществоведческих

понятий позволяет выявить совокупность методических условий повышения эффективности работы с ними в новом школьном обществоведении. Суть их в следующем:

1. Ориентировать планирование процесса формирования понятий не на запоминание их определений, а на становление целостного теоретического знания об изучаемом объекте.

Осуществлять планирование с учетом целей (курса, темы, урока) и специфики понятий, предварительно выявляя признаки понятий, подлежащих формированию на том или ином уроке, определяя содержание межпредметных и внутрикурсовых связей вновь изучаемых понятий с ранее изученными, а также формы и методы работы, организацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся как по усвоению понятий, так и по их применению.

2. Предъявлять выраженную в исходном понятии информацию, не навязывая готовых определений, выводов и оценок, а направляя учащихся на усвоение понятия путем выявления и конкретизации его признаков, сопоставления их по степени значимости и обобщенности, выстраивания иерархии признаков, поиска адекватных сущности понятия определений, перевода их со словесного языка на язык символический в виде схем, таблиц, моделей и пр., установления связей с другими понятиями, обобщения знаний на новом теоретическом уровне, продвижения их к знанию более теоретически точному и конкретному об изучаемом объекте.

3. Изучать исходное понятие на основе межпредметных и внутрикурсовых связей, в том числе опорных понятий, применять последние в соответствии с их специфическими функциями в качестве инструмента постижения исходного понятия (подхода к его анализу, рассмотрению, объяснению, прогнозированию, оценке). Реализация межпредметных и внутрикурсовых связей должна быть нацелена на обогащение и развитие известных (опорных) понятий, более глубокое осмысление вновь изучаемых, а также освоение учащимися способов умственной деятельности, соответствующих общим и специфическим методам социальных наук.

4. Использовать для усвоения и применения понятий разнообразные источники: живое слово учителя; учебник; материалы средств массовой информации; непосредственные наблюдения учащихся, их личный опыт; справочную, художественную и научно-популярную литературу; фрагменты произведений выдающихся мыслителей и деятелей прошлого и современности, их дневники, мемуары, личную переписку, биографические сведения; документы международных, зарубежных и отечественных организаций; наглядные средства и пр.; показывать субъективные смыс-

лы и мотивы самопознания человека, его свободного ценностного самоопределения и самореализации в частной и общественно-государственной (публичной) жизни; показывать образцы гуманных (общечеловеческих) ценностей и норм, научных методов познания, оценки и прогнозирования социальной действительности, эталоны (модели) практической деятельности и поведения человека; создавать возможность для сопоставления однотипных социальных явлений (действий, поступков), выявления в них общего и особенного, проведения научной гуманистической ценностной экспертизы.

5. Применять в процессе овладения понятиями разнообразные формы и методы работы (проблемное изложение, рассуждение, эвристическая беседа, школьная лекция, семинар, практическое и лабораторное занятия, собеседование, "круглый стол", ролевые игры и пр.) с использованием комплекса познавательных и практических заданий. Комплекс заданий различного уровня сложности должен быть направлен на организацию самостоятельной познавательной и вытекающей из социального статуса личности практической деятельности учащихся, направленной на усвоение и применение понятий, обеспечивать формирование общеучебных и специфических умений, становление у школьников осознанного и самостоятельного контроля за своим поведением.

§ 4. Примерные подходы к планированию работы с понятием "политическая система" в теме "Современная цивилизация и политическая жизнь"

Политическая система рассматривается политологами в узком и широком аспектах. В первом случае она как бы противопоставляется другим явлениям политики и согласно избранному научному подходу к ее исследованию приобретает ту или иную узкую (одностороннюю) трактовку. В узком смысле это понятие фиксирует одну из частных теорий в области политической науки.

Во втором случае — политическая система отождествляется с политической реальностью и ее многообразными явлениями, которые рассматриваются не изолированно, а в целостности, во взаимосвязях и взаимодействиях друг с другом и окружающей социальной и природной средой. Понятие "политическая система" в широком смысле базируется на совокупности научных подходов (методов) изучения политической реальности и приобретает характер общей интегральной теории политической науки.

В школьном обществоведческом курсе данное понятие рассматривается в широком аспекте и относится к наиболее сложным тео-

ретическим понятиям, ибо вбирает в себя всю совокупность аспектных проблем политической теории и ее структурных элементов: фактов, положений, принципов и идей, понятий, фиксирующих частные теории (теорию политических конфликтов, теорию политических элит, теорию политических партий и пр.).

Изучение политической системы в широком аспекте нацелено на становление демократического типа политической культуры учащихся и предполагает решение следующих педагогических задач: помочь старшеклассникам приобрести целостные научные знания о политике, самостоятельно пополнять их и ориентироваться в окружающей политической действительности, способствовать становлению осознанного демократического политического выбора, готовности к творческой реализации типичных для рядового гражданина политических ролей в соответствии с демократическими "правилами игры" и гуманистическими ценностно-нормативными ориентациями; вызывать стремление к самосовершенствованию, в том числе развитию таких личностных качеств, как критичность, толерантность, инициативность, гуманность, миролюбие, честность, справедливость, гражданская ответственность.

В разделе "Современное общество" школьного курса "Человек и общество" изучению политической сферы отводится специальная тема: "Современная цивилизация и политическая жизнь". Ей предшествует материал, освещающий краткую историю мировой общественной мысли, цивилизации прошлого, а также характеризующий современный этап развития общества, его глобальные проблемы, экономическую и социальную сферы. Тем самым создаются благоприятные педагогические условия для привлечения предшествующих знаний данного и предыдущих разделов (реализации внутрикурсовых связей) с вновь изучаемой темой, более глубокого осознания сущности политической системы современного общества и ее роли в жизни человека и общества.

На изучение темы необходимо не менее 7 часов учебного времени. В случае проведения предварительного диагностического исследования, позволяющего выявить интересы, потребности, представления учащихся в области политологических знаний, их социально-политический опыт и политические ценностные ориентации к моменту изучения темы, а также при организации ролевой игры требуется дополнительное учебное время — еще 2—3 часа.

Приведем примеры заданий, направленных на выявление качеств *политологических* знаний и ценностных ориентаций старшеклассников перед изучением темы.

Задание № 1.

Представьте, что вы стоите на развилке путей, ведущих к обществам, отличающимся друг от друга социально-экономическими и политическими порядками. На пути вам встречаются разные ценности.

Укажите штрихами общество, в котором вы хотели бы жить, и ценности, относящиеся к этому обществу.

Кратко обоснуйте свой выбор.

- партия парламентского типа
- политический плюрализм
- гражданская ответственность
- партия авангардного типа
- тоталитарный режим
- популизм
- демократические политические технологии
- правовое государство
- авторитаризм
- охлократия
- государство социальной защиты
- гражданское общество
- права человека
- демократия
- демократическая политическая культура

Общество, в котором господствует: общественная собственность, плановое регулирование экономикой, сильная исполнительная власть, одна партия, единая идеология, человек является средством реализации важнейших общественных задач.

Общество, в котором господствуют: частная собственность, свободный от государственного вмешательства экономический рынок, многопартийность, верховенство права.

Общество, в котором господствуют: разнообразные формы собственности (в том числе частная), косвенное государственное регулирование экономикой, верховенство права и социальная защищенность граждан.

Другое общество (опишите его)

Задание № 2 (вариант 1).

Перечислите качества, которые необходимы, по вашему мнению, для эффективного участия человека в политике.

Задание № 2 (вариант 2).

Дайте обобщенную характеристику современного прогрессивного политического деятеля.

Эти задания можно предложить учащимся повторно после изучения темы, в целях выяснения эффективности педагогической работы.

Материал темы можно условно сгруппировать в три содержательных блока. Первый блок дает общее представление о политической системе как целостном демократическом механизме формирования и реализации политической власти, ее взаимосвязи с окружающей средой. Второй блок характеризует отдельные аспекты жизнедеятельности политической системы, фиксируемые понятиями "демократия", "правовое государство", "политический плюрализм", "парламентаризм", "политический статус личности", "демократическая политическая культура". При этом особое внимание уделяется демократическим правилам практической политической деятельности гражданина. В третьем блоке рассматриваются на основе материала двух предыдущих блоков политические преобразования в Российской Федерации. Тематическое планирование может предусматривать как дедуктивный логический путь изучения понятия "политическая система", согласно вышеобозначенным блокам, так и путь индуктивный — от частных понятий второго блока к понятию общему. Отдельные сведения о действующих политических механизмах в Российской Федерации (третий блок) желательно органически включать в содержание первых двух блоков при последующем обобщении знаний о политических преобразованиях в Российской Федерации в конце изучения темы.

Независимо от избранной логики тематическое планирование работы с понятием призвано обеспечить реализацию педагогических задач, осознание учащимися демократической политической системы и отдельных сторон ее функционирования как политических ценностей современной цивилизации.

Глава 7

РАБОТА С ДОКУМЕНТАМИ В ПРОЦЕССЕ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Различные документы наряду с учебником и словом учителя всегда выступали при изучении социальных дисциплин как важный источник знаний. Однако в курсе "Обществоведение" (60—80-е гг.) круг используемых текстов был сужен до нескольких произведений Маркса, Энгельса, Ленина, документов КПСС и Советского государства. И хотя в практике творчески работающих учителей привлекались также другие источники (материалы прессы, популярная философская литература и т. п.), массовый опыт был ограничен определенным перечнем названных выше документов.

Изменение целей и содержания обществоведческого образования в 90-х гг. потребовало значительного повышения удельного веса и качества работы учащихся с документами.

В контексте данной книги под документом мы понимаем материально зафиксированную (на бумаге, на пленке и т. п.) информацию. Из рассмотрения многообразных текстов, которые могут быть использованы на уроках, мы исключили учебные пособия и художественную литературу, которые играют в учебном процессе специфическую роль и требуют отдельного методического анализа.

Все неадаптированные, не предназначенные специально для обучения школьников определенного возраста, а порожденные иными социальными потребностями тексты — и философские трактаты, и личные дневники, и политические программы, и статистические сводки, и юридические документы, и многие другие мы рассматриваем как базу для отбора доступных учащимся источников.

§ 1. Педагогический потенциал работы с документами

В ходе учебной работы документы выполняют различные функции, которые отражают широкие педагогические возможности их использования на уроках.

1) Привлечение документов позволяет **конкретизировать, углубить, а также проиллюстрировать изучаемое содержание.**

Так, в тексте учебного пособия одна из идей А. Смита изложена следующим образом: "По мнению Смита, общественные связи между людьми устанавливаются на основе общественного разделения труда с последующим обменом плодами их труда. Таким образом, каждый, работая на себя, вынужден работать на других, и наоборот, работая на других, работает на себя".

Сделать эту мысль более конкретной позволяет обращение к первоисточнику — фрагменту из труда А. Смита "Исследование о природе и причинах богатства народов" ("Человек и общество. Основы современной цивилизации". Хрестоматия. М., 1992. С. 20):

"Получающееся в результате разделения труда значительное увеличение производства всякого рода предметов приводит в обществе, надлежащим образом управляемом, к тому всеобщему благосостоянию, которое распространяется и на самые низшие слои народа. Каждый работник может располагать значительным количеством продуктов своего труда сверх того количества, которое необходимо для удовлетворения его собственных потребностей; и поскольку все остальные работники находятся точно в таком же положении, он оказывается в состоянии обменивать большое количество своих продуктов на большое количество изготовляемых ими продуктов или, что то же самое, на цену этих продуктов. Он с избытком снабжает их тем, в чем они нуждаются, а они в той же мере снабжают его тем, в чем он нуждается, и таким образом достигается общее благосостояние во всех слоях общества...

Человек постоянно нуждается в помощи своих ближних, и тщетно будет он ожидать ее лишь от их расположения. Он скорее достигнет своей цели, если обратится к их эгоизму и сумеет показать им, что в их собственных интересах сделать для него то, что он требует от них. Всякий, предлагающий другому сделку какого-либо рода, предлагает сделать именно это. Дай мне то, что мне нужно, и ты получишь то, что тебе нужно, — таков смысл всякого подобного предложения. Именно таким путем мы получаем друг от друга значительно большую часть услуг, в которых мы нуждаемся..."

Под конкретизацией, таким образом, мы понимаем не пример, не иллюстрирование, а теоретическое обогащение изучаемого положения. Ряд абстрактных положений, содержащихся в учебном пособии, может быть конкретизирован путем введения новых понятий и суждений, которые позволяют воспроизвести изучаемый предмет более полно и всесторонне. Такое движение мысли от абстрактных определений к более конкретному знанию — это содержательно-конструктивный процесс развития теоретического мышления учащихся.

Обратимся к другой теме курса, в которой с помощью документа происходит углубление, конкретизация знаний об экономической роли государства. Степень конкретности содержания учебного пособия в этом случае выше, чем в предыдущем. Однако и здесь документ позволяет ввести дополнительные характеристики изучаемого предмета, что дает возможность осуществить синтез новых положений с изложенными в учебном пособии и сделать тем самым знания учащихся более полными, более глубокими, более конкретными.

В учебном пособии говорится о том, что рынок в наше время не является единственным регулятором экономики. На экономические отношения воздействует государство, используя законодательные и экономические методы. Далее характеризуются: правовое регулирование, государственные заказы, финансово-экономическое регулирование в форме налогов, использование кредитно-денежной системы, экономическое программирование, научные исследования за счет государства. Таким образом, в пособии охарактеризованы важнейшие рычаги государственного регулирования рыночной экономики.

Углубить эти знания поможет использование фрагмента из работы А. Самуэльсона и В. Нордхауса "Экономика" (Человек и общество. Основы современной цивилизации. Хрестоматия. М., 1992. С. 185).

"Обсуждая роль государства, мы в общем говорим о том, что оно устанавливает правила деятельности. Но каковы конкретно его функции? Их три: эффективность, справедливость и стабильность. Действия государства относительно эффективности заключаются в попытках исправления таких "ошибок" рынка, как, например, монополия. Государственные программы по поддержанию справедливости перераспределяют доход в пользу бедных и убогих. Стабилизационная политика заключается в сглаживании взлетов и падений делового цикла, сдерживании безработицы и инфляции, поддержании экономического роста...

Обзор трех видов деятельности государства показывает, почему экономуку США 1980-х гг. называют "смешанной экономикой". Рыночный механизм определяет цены и производство во многих сферах, в то время как государство регулирует рынок посредством налогообложения, расходов, регулирования. Обе стороны — рынок и государство — существенны. Управлять экономикой в отсутствие того или другого все равно, что пытаться аплодировать одной рукой".

Конкретизацию не следует смешивать с иллюстрацией, которая позволяет сделать изложение более "наглядным", более понятным. Документальный рассказ ученого о пути к открытию лишь зримо

покажет тот процесс, который в обобщенном виде изложен в учебном пособии.

2) Работа с документами **знакомит учащихся с источниками общественных наук, методами научного познания общества**.

Так, на уроке "Экономика и ее роль в жизни современного общества" учитель использует статистические данные об основных формах предприятий в США.

Основные формы организации предприятий в США (1990 г.)

Формы предприятий	Количество фирм %	Валовой доход %
Единоличные владения	68,4	4,9
Партнерства	10,3	4,4
Корпорации	21,3	90,7
Всего	100,0	100,0

(Основы экономической теории и практики. Волгоград, 1995, С. 69).

Учащимся предлагается подумать над вопросом: на каком основании экономисты приходят к оценке роли в американской экономике предприятий, относящихся к различным формам собственности? Учитель поясняет значения исследования статистических материалов в изучении экономических процессов.

3) Обращение к документам создает на уроке **жизненную ситуацию, учит разбираться в текстах, с которыми человек и гражданин встречается в практической деятельности.**

В самом деле, в отличие от научных работ правовые нормы, обращения к избирателям различных партий, информационные материалы прессы, как и многие другие документы, предназначены не для специалистов-обществоведов, а для всех граждан. Привлечение таких документов помогает готовить учащихся к типичным для человека и гражданина видам деятельности.

В первую очередь это относится к важнейшим законам, Конституции Российской Федерации. Обратимся к изучению на уроке "Политические свободы" (8 класс) статьи 29 Конституции:

"1. Каждому гарантируется свобода мысли и слова.

2. Не допускается пропаганда или агитация, возбуждающие социальную, расовую, национальную или религиозную ненависть и вражду. Запрещается пропаганда социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства.

3. Никто не может быть принужден к выражению своих мнений и убеждений или отказу от них.

4. Каждый имеет право свободно искать, получать, передавать, производить и распространять информацию любым законным способом. Перечень сведений, составляющих государственную тайну, определяется федеральным законом.

5. Гарантируется свобода массовой информации. Цензура запрещается."

Учащимся предлагаются следующие вопросы и задания:

Как вы думаете, означает ли текст 29-й статьи Конституции утверждение свободы печати? Свою точку зрения объясните.

Какие могут быть злоупотребления свободой слова? Какие ограничения ставит Конституция использованию свободы слова? Почему необходимы законы, ограничивающие эту свободу в интересах общества и отдельных граждан?

Какое значение свобода слова имеет в политической жизни страны?

В процессе работы с текстом статьи учитель разъясняет, что свобода слова – это важнейшая политическая свобода, право граждан свободно выражать свои мнения и взгляды по всем вопросам общественно-политической и государственной жизни; давать оценку событий, документов, критиковать недостатки и упущения в деятельности государственных органов и общественных организаций, вносить предложения об улучшении их деятельности; подавать заявления и жалобы. В правовом государстве свобода гарантирована Конституцией, но в то же время не может быть использована в ущерб интересам общества и государства. Поэтому запрещается и карается законом пропаганда войны, проповедь национальной или расовой ненависти, распространение заведомо ложных клеветнических измышлений, касающихся юридических лиц и отдельных граждан.

Практическая значимость обращения к документу осознается учащимися полнее, если им предлагается жизненная ситуация, которая требует правовой оценки: "Вы окончили школу и поступили работать в торговое предприятие. Его руководитель потребовал, чтобы вы пришли на работу в ночное время. Вы отказались. Он пригрозил увольнением. Кто прав в этой ситуации? Обращение к статье 177 Кодекса законов о труде позволяет определить, что если вам еще не исполнилось 18 лет, то закон запрещает привлекать вас к ночным работам. Если же 18 лет исполнилось, то оплата за ночную работу производится в повышенном размере" (статья 90 Кодекса законов о труде).

4) Использование документов является способом **введения в курс актуальной информации**, представления учащимся **злободневных проблем**, не находящих отражения в стабильном учебнике.

Учебник, “работающий” несколько лет, не может и не должен заниматься освещением текущих событий, текущей политики. Между тем, общественный интерес к важнейшим событиям в жизни страны влияет и на учащихся, потребность которых в информации о происходящем у них на глазах процессе может быть удовлетворена путем привлечения соответствующего документа.

Так, в 1995–96 гг. весьма актуальной была тема выборов в Государственную Думу и президентских выборов. При рассмотрении вопроса о “политиках по случаю”, “профессиональных политиках” и т. п. (курс “Человек и общество”, 10 класс) учитель предложил учащимся следующий текст из газеты “Аргументы и факты” (№ 37 за 1995 г.).

“Россияне об отечественных политиках”

В ходе представительного для взрослого населения Российской Федерации опроса примерно 1,5 тыс. россиян, проведенного Всероссийским центром исследований общественного мнения (ВЦИОМ), на вопрос “Какие из следующих черт характерны для большинства современных российских политиков?”, были получены (в процентах) такие ответы. Опрашиваемым предлагалось выбрать пять качеств из 11 пар различных черт характера.

Стремление к власти, не гнушаясь самыми грязными средствами – 39.

Желание получить власть только честным путем – 6.
Неуважение к рядовым гражданам – 34.
Уважение к рядовым гражданам – 7.
Пренебрежение к законам – 31.
Строгое соблюдение законов – 5.
Корыстолюбие – 26.
Бескорыстие – 5.
Непрофессионализм – 26.
Высокий профессионализм – 10.
Бесчестность, непорядочность – 24.
Честность, порядочность – 8.
Безнравственность – 19.
Высокая нравственность – 5.
Безволие – 5.
Высокие волевые качества – 9.
Любовь к России – 14.
Нелюбовь к России – 11.
Скудоумие – 11.
Высокий интеллект – 10.
Атеизм – 5.
Вера в Бога – 4.

Учащимся было предложено высказать свое мнение о том, что нужно сделать, чтобы политику делали люди с положительными качествами. Введение в курс документа, содержащих актуальную информацию повышает интерес учащихся к изучению обществознания, помогает осознать практическую значимость этого учебного предмета.

5) Использование документов помогает **реализовать на уроках региональный и национально-региональный компоненты** обществоведческого образования.

При изучении 8 класса темы "Человек и природа" обсуждается вопрос об отношении каждого человека к природной среде. Целесообразно при этом использовать документы, относящиеся к своему региону. Учитель московской школы, например, предлагает учащимся следующее обращение:

"МОСКВИЧИ!

К вам обращается Дружина по охране природы биологического факультета МГУ — общественная организация, которая занимается защитой живой природы.

Наступила весна, и снова на улицах Москвы появились торговцы подснежниками. Везут к нам сотни чемоданов, плотно набитых цветами, вырванными с корнями и луковицами, а где-то остаются перепаханные поляны, изуродованные опушки и обезображенные косогоры. На следующий год цветов там уже не будет.

Под Москвой ежегодно выдирается на продажу несколько миллионов ландышей, и это не считая вытоптанных при сборе! Идет настоящий грабеж природы, уничтожение национального достояния.

В Москве действует решение о запрещении торговли дикорастущими растениями на территории города и области... Дружина охраны природы МГУ совместно с милицией каждый год проводит рейды, чтобы поставить заслон любителям поживиться за счет природы. Однако пока существует спрос, найдутся охотники подзаработать на продаже редких цветов. А размер этого спроса зависит только от нас с вами.

Люди! Не покупайте дикорастущие цветы! Помните, что для многих из них ваше минутное удовольствие может обернуться полным исчезновением. Можно поднять брошенную деревню, можно заново отстроить разрушенный завод, но однажды исчезнувший вид растения уже не восстановит никто и никогда.

Экологический кризис, о котором так много сейчас говорят, — не абстракция, он имеет реальные воплощения. Одно из них — мятый букетик диких цветов на грязном прилавке".

Учащимся предлагается подумать: в чем экологическая опасность сбора для продажи цветов в условиях Подмосковья? как оценить отношение к торговле дикорастущими цветами со стороны студентов биофака МГУ? как вы относитесь к призыву студентов?

Обращение к документам, относящимся к своему региону, приближает основное содержание курса к житейским проблемам той местности, где протекает жизнь учащихся. Это способствует развитию личной заинтересованности учащихся в решении общественных проблем, формированию их собственного отношения к ним.

6) Привлечение документов позволяет сделать **изучаемые выводы общественных наук более убедительными, изложение ведущих идей — доказательным.**

В учебном пособии для 9 класса (тема "Труд и собственность") излагается следующая идея: настоящие деловые отношения, свойственные предпринимателям, как показывает опыт высокоразвитых стран, строятся на основе строгих этических норм. Особое место среди них занимает честность и порядочность. Это утверждение противостоит широко распространенному мнению о том, что предприниматель, как правило, действует по принципу "Не обманешь — не продашь". Чтобы сделать убедительным тезис о том, что настоящий стабильный бизнес — это честный бизнес (в отличие от "грязного бизнеса", нередко рассчитанного на кратковременный успех), на уроке привлекается документ, излагающий взгляд Б.Ч. Гарднера, генерального директора американской компании "Гарднер консалтинг":

"В капиталистическом обществе базовой ценностью в бизнесе и необходимым условием всех договоренностей является доверие. Если предприниматель со мной нечестен и старается получить какие-то преимущества в ущерб мне, как партнеру, я не только сам больше не буду иметь с ним дела, но и других людей отговорю от сотрудничества...

Капитализм сформировал в качестве образца бизнесмена, делающего добро другим людям, гарантирующего строго соблюдение всех договоренностей с партнером, и высокое качество своей работы. Низкое качество и несоблюдение договоренностей невыгодны, поскольку фактически это разрушает репутацию бизнесмена, что равносильно вытеснению его с рынка". (Этика бизнеса. Межкультурные аспекты. М., 1992. С. 17, 20—21).

Содержание документов по смыслу совпадает со сказанным в учебном пособии, однако большая убедительность утверждений достигается за счет того, что автор привлекаемого текста — человек, имеющий практический опыт отношений в сфере бизнеса.

Известно, что убедительность того или иного положения может быть следствием не только надежных аргументов, но и воздействия на слушателя (читателя) авторитета человека, утверждающего определенную мысль, его компетентности, следствием уверенности, что он говорит "со знанием дела".

7) Использование документов позволяет ввести в учебный процесс **материалы, воздействующие не только на интеллектуальную, но и на эмоциональную сферу личности учащихся.**

Эту функцию выполняют, прежде всего, личные письма, дневники, публицистика, особенно тогда, когда используемые тексты написаны пером мастеров слова.

Понятие "гражданин" в учебном пособии для 9 класса – не только правовое, но и нравственное. Этот смысл гражданственности помогает раскрыть публицистический текст, автором которого является поэт Е. Евтушенко:

"Ну какие же вы граждане! Вы думаете, что быть настоящим гражданином – это выполнять приказы? Какие вы дураки: Я тоже был когда-то таким дураком и таскал по чьим-то приказам из огня, как мартышка, каштаны и бриллиантовые подвески... Самый большой подвиг — это неисполнение преступных приказов... Все самое лучшее в мире не нуждается в приказах. Нельзя приказать дружбу... Нельзя приказать любовь... Выполняйте только один приказ – то, что вам приказывает ваше сердце... Ну что же вы меня не слушаете? Зачем же вы хотите убить меня и заставляете меня убивать вас? Неужели так будет всегда— всегда будут убивать друг друга? На черта такая жизнь!" (Е. Евтушенко. Политика — привилегия всех. М., 1990. С. 460).

Авторский тест в этом случае воздействует на учащихся не столько логикой, сколько чувством, пронизывающим его. Обращение к этому тексту может пробудить созвучные чувства, возможно, не у всех, но хотя бы у части школьников.

Документы, ярко отражающие личную позицию человека, их писавшего, обладает значительной силой воздействия на сознание учащихся, они могут стать в обществоведческом курсе действенным средством гражданского воспитания.

8) Работа с документами позволяет поднять уровень самостоятельной работы учащихся, **создает условия для организации творческо-поисковой деятельности на уроке.**

Покажем это на примере изучения в основной школе проблемы прав человека. Организуется работа учащихся с текстом из книги ученых Ю.М. Батурина и Р.З. Лившица:

"Демократия должна обладать эффективными средствами защиты – иначе она неизбежно превращается в свою противопо-

ложность — анархию, а затем деспотию. В этом плане принятие законодательства, устанавливающего четкий и эффективный механизм защиты прав граждан и общественных интересов, можно только приветствовать. Само по себе такое законодательство — важный шаг к созданию правового государства.

Однако регламентируя права и свободы граждан, законодатель неизбежно сталкивается с исключительно сложной проблемой любого демократического общества — проблемой установления баланса между правами и обязанностями, между личными и общественными интересами. Ведь каждый человек должен помнить, что он живет и действует в обществе, среди других людей, обладающих такими же правами и свободами, что он живет в государстве, призванном защищать высшие общественные интересы и ценности...

В стремлении установить этот социальный баланс политическая мысль человечества выработала мудрую формулу: необходимо пользоваться своими правами и свободами таким образом, чтобы не нарушать таких же прав и свобод других".

(Ю.М. Батурин, Р.З. Лившиц. Социалистическое правовое государство: от идеи к осуществлению. 1989. С. 205—206).

Учащимся предлагаются следующие вопросы и задания:

В чем значение мудрой формулы, изложенной авторами в конце приведенного текста? Почему эта формула названа мудрой?

В каких положениях из 2, 17, 45, 55 статей Конституции указанная формула нашла отражение?

Почему невыполнение гражданами или государственными должностными лицами своих обязанностей ведет к нарушению прав человека?

Как видим, учащимся предлагается самостоятельно проанализировать текст фрагмента и текст нескольких статей Конституции, выполнить задание, решение которого не может быть найдено в "готовом" виде в предложенном тексте.

9) Использование документов дает возможность осуществить **индивидуальный подход и уровневую дифференциацию**, предлагая самым подготовленным учащимся более сложные тексты.

Так, при изучении темы "Научное познание" в 10 классе учащимся предлагается две характеристики деятельности ученого.

Первая принадлежит ученому-медику Л.Н. Бакулеву: "Ну, а как же талант? Нужен ли талант в науке?" Да, конечно, талант в науке нужен, но он должен подкрепляться систематическим трудом. Может быть, мера труда для талантливого и менее одаренного будет разной, но сам по себе систематический труд — непременное условие расцвета таланта.

Таким образом, умение трудиться есть самое главное для человека, ставшего на путь науки. Если этих способностей нет или они не выработались системой ежедневного труда, волей, то как бы талантлив не был ученый, он принесет мало пользы. Вспыхнет, но так же быстро и погаснет, не оставив людям ни света, ни тепла". (Слово о науке. М., 1981. С. 117—118).

Вторая характеристика дана ученым-естествоиспытателем В.И. Вернадским: "Когда при знании фактов доходишь до вопросов: "Почему — отчего", их непременно надо разъяснить — разъяснить во что бы ни стало, найти решение их, каково бы оно ни было. И это искание, и это стремление есть основа всякой научной деятельности; это только позволяет не сделаться какой-нибудь ученой крысой, роющейся среди всякого книжного хлама и сора; это только заставляет вполне жить, страдать и радоваться среди ученых работ, среди ученых вопросов; ищешь правды, и я вполне чувствую, что могу умереть, могу сгореть, ища ее, но мне важно найти и если не найти, то стремиться найти ее, эту правду, как бы горька, призрачна и скверна она ни была". (Слово о науке. М., 1981. С. 121).

Очевидно, что приведенные тексты неодинаковы по сложности. Первый содержит одну относительно простую (но, несомненно, важную мысль о труде, как условии научного успеха. Второй — более труден для восприятия и понимания. Для организации работы над первым достаточно поставить вопрос: как соотносятся в деятельности ученого талант и повседневный труд? Ко второму целесообразно поставить серию вопросов: Почему слова о поисках правды относятся к словам: "почему — отчего?" Что имеет в виду ученый, говоря о правде горькой, призрачной, скверной? Что отличает настоящего ученого от "ученой крысы"? Какой вывод о мотивах научной деятельности можно сделать на основе высказывания Вернадского?

Как видим, во втором случае в тексте разобраться труднее, и поэтому фрагмент предлагается для анализа сравнительно более подготовленным учащимся.

Дифференцированный и индивидуальный подход является одним из проявлений демократизации и гуманизации учебного процесса. У учащихся школы разные способности и различные интересы. Изучаемый материал должен быть посилен учащимся. Однако ориентация учителя лишь на менее развитых учащихся может затормозить развитие их более способных товарищей. Использование документов и заданий разного уровня сложности позволяет осуществить дифференциацию, которая в педагогике рассматривается как частный случай индивидуализации обучения.

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что использование документов позволяет решать самые разнообразные педагогические задачи. Заметим, что рассмотренные функции работы с документами не отделены друг от друга непроницаемой перегородкой: использование определенного документа позволяет решать одновременно несколько задач (и конкретизации, и включения регионального компонента, и организации самостоятельной работы и т. п.).

§ 2. Виды документов, используемых в обществоведческом курсе

Цели обществоведческого образования ориентируют школьников на активную социальную роль в обществе, где развивается и адаптируется личность в различной социальной среде, где усиливается интерес к поиску своего, особенного, индивидуального восприятия мира, где утверждается человек как носитель социального опыта и разумный преобразователь окружающего мира. Данная ориентация может быть значительно усилена, если систематически включать в работу на уроках обществознания письменные источники. Педагогические возможности источников во многом определяются их содержанием, ценностной ориентацией, эмоциональной окраской.

Важным условием успешного использования документов является их классификация, которая систематизирует различные виды документов, очерчивает конкретные пределы использования. В обществоведческом курсе используются:

1. Нормативные документы.
2. Мемуарные источники.
3. Программные документы.
4. Статистические материалы.
5. Информационные материалы.
6. Личные документы.
7. Материалы научных, политических, общественных, юридических, экономических, философских дискуссий (стенографические отчеты, протоколы).
8. Публицистические материалы.
9. Философские тексты.
10. Научные, научно-популярные тексты.

Кратко охарактеризуем каждый из названных видов документов.

1) Нормативные документы.

Наука под нормативным актом понимает официальный письменный документ, принимаемый уполномоченным органом госу-

дарства; он устанавливает, изменяет или отменяет нормы права. Нормативные акты классифицируются по их юридической силе, определяемой компетенцией и положением издавшего их органа в общей системе правотворческих органов государства, а также характером самих актов. Различаются Конституции (Основной закон) и иные законы, принимаемые высшим органом государственной власти страны, а также подзаконные акты.

Нормативный документ — это прежде всего проявление властной воли, которая, подчиняя себе, принуждает придерживаться порядков, которые она создала. Назначение нормативного документа — регулировать поведение людей в государстве. Любые процедуры немыслимы без нормативных документов. Каждая сфера общественной жизни регулируется законом, а особенностью данных документов является то, что они написаны юридическим языком.

Педагогическая роль данного вида документа велика, так как изучая правовые первоисточники на уроках, можно решать следующие педагогические задачи: учить понимать язык нормативного документа; давать знание закона; воспитывать уважение к закону; формировать умение грамотно пользоваться юридической литературой.

Трудно представить только лишь теоретическое изучение нормативного документа, так как любой нормативный документ направлен на практическое применение. Изучение этих документов помогает учащимся лучше разобраться в социально-правовых вопросах жизни общества, готовит к их практическому применению в реальной жизни.

В трудах методистов, изучающих преподавание права, отмечается, что работа с первоисточниками способствует развитию политико-правового мышления, формированию активной жизненной позиции. Ученые всегда говорили о педагогической эффективности изучения правовых источников.

Правовые документы нужно изучать во всех темах курсов "Введение в обществознание" и "Человек и общество", так как это ориентирует на прочное овладение законами, регулирующих деятельность, во всех сферах жизни общества. Так, например, изучая тему "Можно ли преодолеть экологический кризис" (8 класс), разумно включить "Закон о животном мире"; тема "Всеобщая декларация прав человека" (9 класс) требует работы с названным документом; при изучении древних цивилизаций, вопроса о формировании и развитии государства и права можно привлечь законы Римской Империи ("Договор о покупке рабыни"); при изучении вопросов экономики целесообразно привлечь Конституцию Российской Федерации (статьи об экономических правах и свободах граждан),

"Закон об акционерных обществах", нормативные документы о деятельности банковской системы; при изучении политической сферы полезно привлечь "Закон о выборах в Государственную Думу", Конституцию Российской Федерации и другие документы; при изучении духовной сферы привлекаются нормативные документы о научных открытиях и изобретениях, об интеллектуальной собственности и другие.

2) Мемуарные источники.

Мемуары — это повествование от лица автора о реальных событиях прошлого, участником или очевидцем которых он был. Как правило, мемуары охватывают значительный временной промежуток воспоминаний и последовательное их изложение. Язык и стиль изложения может быть ярким и эмоциональным или сухим и протокольным. Работа с мемуарами на уроке активизирует восприятие, мышление, переживание школьников. Особенностью мемуаров как источника является их субъективизм. Само происхождение источника накладывает отпечаток необъективности, из этого следует, что точка зрения мемуариста не обязательно будет правильной. Это следует учитывать при отборе документов.

Применение мемуаров в курсе целесообразно. Это могут быть воспоминания политиков, ученых, художников, поэтов, писателей, военных, религиозных деятелей и т. д.

Цели обществоведческого образования ориентируют на такой учебный процесс, который способствует овладению опытом творческой деятельности, развитию способности видеть альтернативные варианты развития и прогнозировать последствия предполагаемых изменений, умения правильно определять приоритетные задачи и т. д. Практическое воплощение вышеназванного возможно при включении в учебный процесс письменных источников, в особенности мемуаров, которые несут в себе опыт прошлого, отражают многообразие видов деятельности, историю развития человека и общества. Изучая современное общество, следует учитывать прошлое, которое воссоздается в мемуарах. Так, например, изучая тему "Гражданин — человек свободный и ответственный", целесообразно привлечь воспоминания о А.Д. Сахарове, где мемуарист повествует о гражданской ответственности ученого, о понимании гражданского долга Сахаровым. При изучении темы "Что под силу человеку" разумно привести мемуары спортсменов, ученых, космонавтов, исследователей, которые рассказывают, что же действительно под силу человеку. В теме "Вечные вопросы", привлекаются воспоминания философов, религиозных деятелей, ученых; изучая тему "Исторические судьбы марксизма", целесо-

образно привлечь воспоминания русских марксистов, европейских социал-демократов о марксизме и его судьбах.

3) Программные документы.

К ним относятся программы партий, программные выступления политических лидеров, документы общественно-политических организаций, социально-экономические программы.

Программные документы имеют выдержанную политическую направленность, их назначение — определение конкретной политической ориентации какой-либо партии, организации, движения, ее целей, задач, стратегии и тактики. Только на основе выработанных политических принципов, очерченных политических перспектив могли появиться эти программные документы. Отсюда вытекает социальная функция этих документов. Общество, реагирует на политическую ситуацию в стране, обращает внимание на документы, в которых выражена программа партий. Выборные кампании, общественно-политические акции отражаются средствами массовой информации, в том числе прессой, которая публикует документы, обращения партий, лидеров, фракций, выступления руководителей государства, заявления основных государственных институтов власти (Федеральное Собрание, Правительство и др.).

Педагогическая целесообразность привлечения этого источника объясняется тем, что политические знания являются необходимыми для выпускника школы. Понимание политических терминов, понятий, определений — неотъемлемая часть изучения этих источников. Программные документы помогают разобраться в политической палитре современных партий (кого представляют партии, чьи интересы защищают, к чему стремятся, что обещают).

Данный источник целесообразно привлекать в теме: "У роковой черты", где используется программа общества "Гринпис". В теме "Нации и межнациональные отношения" привлекаются программы одной или нескольких партий по проблемам межнациональных отношений. Необходимо использовать такой источник, изучая политическую жизнь Российской Федерации. Здесь разумно привлечь выступления президента Российской Федерации, где излагается материал о политическом курсе государства (например, Ежегодное послание Президента Федеральному Собранию); программные материалы политических партий и общественных движений по вопросам внутренней и внешней политики России.

4) Статистические материалы.

Под статистикой понимают самостоятельную общественную науку, которая изучает количественную сторону массовых обще-

ственных явлений в неразрывной связи с их качественной стороной. Статистика изучает также влияние природных и технических факторов на количественные изменения общественной жизни и влияние развития общественного производства на природные условия жизни общества.

В рамках курсов "Введение в обществознание" и "Человек и общество" статистические документы — это цифровой материал, описи, таблицы и т. д. — значительный и крупный источник.

Современное общество не представляет себя без статистики. Она необходима в любой человеческой деятельности, так как благодаря ей общество изучает, прогнозирует свое будущее развитие. Главным является фиксация массовых социально-экономических процессов, характерных особенностей выявления нового определяющего фактора (или группы факторов) в различных сферах жизни общества.

Педагогические возможности данных документов высоки, так как статистические материалы содержат в себе цифровую информацию о социально-экономическом, политическом, духовном развитии общества, что помогает формированию целостного, конкретного знания об обществе.

Например, при изучении темы "Глобальные проблемы современности" привлекается статистический материал о демографической ситуации на Земле (количество жителей в разных странах Европы, Америки, Азии, Африки) с целью выяснить, в чем проявляется данная проблема. В рамках этой же темы можно использовать статистический материал о положении дел с ядерным оружием, о проблеме ядерных испытаний и ответной природной реакции. При изучении темы "Социальная структура общества" привлекается материал о социальных группах в России, их соотношении; при изучении темы "У роковой черты" разумно привлечь статистические материалы о загрязнении атмосферы, пресных водоемов, мирового океана; при изучении темы "Малая группа" привлекается материал о формальных и неформальных группах в обществе.

5) Информационные материалы.

Данный источник включает в себя сообщения из газет, которые носят общественно-политический характер, ориентируют аудиторию в фактах, явлениях, процессах политической, экономической, научной, культурной жизни общества. Социальная особенность такого источника — фиксировать информацию. Характерным условием является сочетание общественной значимости факта и его новизны. Наиболее удобна для работы в курсе газета,

как основное средство массовой коммуникации. Во-первых, газета как информационный источник, наиболее применима на уроке, доступна большинству учащихся; может быть конкретным источником на занятиях по обществоведческим курсам и как материал для работы учащихся вне учебных занятий. Во-вторых, газетная информация несет в себе необработанный, мобильный материал, который представляет собой краткое, ясное, четкое описание факта без интерпретации и оценки происшедшего кем-либо.

Данный источник необходим, так как помогает формированию своей собственной точки зрения на данный факт, учит аргументировать, доказывать, сопоставлять, дает возможность ученику самому разобраться в полученной информации, заставляет мыслить, анализировать, что отвечает целям современного обществоведческого образования.

Информационный источник целесообразно привлекать на многих уроках. Например, как показывает практический опыт, тема "У роковой черты" рассматривался полнее, если привлекался информационный материал из газеты "Известия" (1995, № 150) "Взрыв на АЭС в Швейцарии". Эта информация дает основание самому ученику проанализировать и прокомментировать изложенные факты. Источник информационного характера можно использовать на уроке "Ваши способности — в вашей власти", где используются материалы о человеческих способностях и их развитии, и в других темах.

6) Частные (личные) документы.

Под личными документами мы понимаем письма, дневники, записи. Особенностью данного источника является сугубо личный, интимный характер документа. Личный документ раскрывает внутренний мир человека, его душевные переживания, глубину чувств, эмоциональные порывы.

Педагогическая роль этих источников велика. Учащиеся определяют свое отношение к личности автора, событиям, о которых он рассказывает. В этом случае особую роль играет эмоциональная сторона восприятия, школьники сочувствуют восхищаются, негодуют. Данный источник ориентирует на выбор нравственных ценностей, активизирует учебный и жизненный опыт учащегося, стимулирует связь между теоретическими выводами и практической деятельностью. Педагогические возможности личных документов объясняется тем, что при использовании писем, дневников, записей на уроке усиливается гуманистическая идея. Это отвечает принципам нового обществоведческого содержания, в котором знания о человеке должны занять такое же весомое мес-

то в учебном предмете, как и знания об обществе. Личные документы полнее раскрывают духовный мир человека, его чувства и мысли, внутренние переживания и сомнения, радость и печаль.

Личные источники целесообразно применять на многих уроках. Например, опыт показал, что изучая тему "Нравственные основы любви, брака, семьи", полезно использовать письмо Л.Н. Толстого "Супругам" (1887 г., январь), где писатель просит не забывать основы нравственности в браке. Данный документ помогает ярче представить изучаемую тему, глубже понять мир человеческих чувств. Изучая тему "Вечные вопросы" можно включить отрывки из дневника Екатерины II о счастье; изучая тему "Нравственная культура", привлечь письмо В.А. Сухомлинского из сборника "Письма к сыну" и т.п.

7) Стенограммы, протоколы, отражающие ход съездов, конференций, конгрессов, судебных процессов.

Социальной особенностью этих документов является передача атмосферы события, обстановки происходящего, эмоциональной окраски общественно-политического явления, дословных выступлений ораторов. Общественные науки всегда прибегали к изучению стенографических отчетов, так как в этих документах зафиксировано каждое слово, которое может быть существенным и ключевым в раскрытии темы.

Педагогическая значимость таких документов заключается в том, что учащиеся с интересом изучают источник, так как текст несет в себе полную информацию, которая не искажена и не фальсифицирована. Активизируется приобщение школьников к документам, которые отображают соцально-экономическую и политическую жизнь страны, что, безусловно, формирует мировоззрение и нравственный выбор. Данный источник помогает понять глубину общественных процессов, приблизиться к изучаемым событиям посредством деятельного описания, без цензурной обработки источника, вмешательства идеологических установок. Важной особенностью стенограмм является то, что они показывают борьбу мнений, позиций, передают характер дискуссионности обсуждаемого вопроса, выступления, реплики, комментарии.

Данный источник разумно привлечь на уроке "Познавательная деятельность человека", где могут быть использованы протоколы заседаний "круглых столов" философов и социологов (журналы "Вопросы философии", "Вопросы социологии" 1994–95 гг.) по вопросам современного познания. Протоколы помогают раскрыть идею плюрализма мнений, разных точек зрения, различную аргументацию, саму атмосферу и обстановку научной дискуссии

современных ученых. При изучении темы "Духовный мир личности" могут привлекаться стенографические отчеты о встрече религиозных деятелей России, обсуждавших проблему духовного состояния современного российского общества. При изучении темы "Проблемы современного обществознания" была бы полезна стенограмма международной конференции по вопросу "Проблемы мирового обществознания".

8) Публицистические материалы.

Публицистика – род литературы и журналистики, рассматривающая актуальные политические, экономические, литературные, философские и другие проблемы. В рамках курса обществоведения данный источник, прежде всего, заключается в публицистических статьях по актуальным вопросам экономики, политики, социальных, национальных отношений. Социальная роль этого источника состоит в том, что публицистический материал привлекает к себе значительную часть читателей. В нем обсуждается актуальная проблема, дается ее анализ, выдвигается четкая аргументация, обобщения, делается вывод. Этот источник способствует формированию общественного мышления, так как он наиболее доступен, популярен, читаем, интересен. Для читателя важен писатель, публицист, его профессионализм, компетентность, мастерство, с одной стороны, с другой – его позиция, оценка, мнение.

Включение этого источника в общую классификацию и работа с ним на уроках отвечает целям и задачам курса, так как без знания общественно-политической ситуации, без выработки своей личной позиции невозможно представить себе личность и гражданина, активного, деятельного.

Данный источник целесообразно применять на многих уроках. Например, изучая тему "Духовная культура", целесообразно привлечь отрывок из публицистической статьи Д.С. Лихачева "Прошлое – будущему", где автор объясняет значение слова "культура" и высказывает свое отношение к современной поп-культуре. Изучая тему "Что такое межличностные отношения?", можно привлекать отрывки из многочисленных публицистических статей о процессе становления межличностных отношений, о трудностях и радостях человеческих взаимоотношений.

9) Философские тексты.

Под философией, как известно, понимают форму духовной деятельности, направленную на постановку, анализ и решение коренных мировоззренческих вопросов, связанных с целостным взглядом на мир и на место в нем человека.

Философские тексты включают в себя статьи, отрывки из трудов, дискуссии философов, отображающие состояние философской мысли в прошлом и настоящем.

Педагогическая ценность этого источника состоит в том, что он содержит размышления автора и, работая с ним, учащиеся пробуют нестандартно думать, анализировать, делать выводы, но главное, источник способствует развитию философского мышления, повышает интерес к философским рассуждениям. Неотъемлемой стороной рассуждения является творческое начало, без которого не представляется интересная, развивающая беседа всего класса. Философские тексты способствуют выработке основ мировоззрения являются стимулом к познанию мира и окружающей действительности, к творческому применению своих знаний на практике, что отвечает современным целям обществоведческого образования, содействующего воспитанию человека, который активно участвует в общественной жизни, совершенствуется сам и создает новое.

Философский источник разумно привлекать к теме "Истина и ее критерии", где учащимся может быть предложено философское рассуждение об истине известных философов Р. Декарта и Г.В. Лейбница. При этом школьники учатся читать, понимать, анализировать философские тексты, постигать глубину философских рассуждений, выяснять особенности философии. При изучении темы "Основные направления западной мысли" привлекается философский текст Э. Фомма и т. п.

10) Научные и научно-популярные тексты.

Непосредственные цели науки — описание, объяснение и предсказание процессов и явлений действительности, составляющих предметы ее изучения на основе открываемых ею законов, т. е. в широком смысле — теоретическое отображение действительности.

Под научными и научно-популярными текстами понимаются фрагменты из статей в научных и научно-популярных журналах, сборниках научных статей, монографий.

Социальная значимость этих источников заключается в том, что научные тексты помогают объяснить многие общественные явления и процессы. Общество находит в научных работах ответы на интересующие их вопросы, результаты изучения социальных законов. Данный источник раскрывает глубину науки, показывает ее сложный мир, роль ученого-исследователя в процессе научного познания мира.

Педагогическая целесообразность использования научных и научно-популярных текстов состоит в том, что они содержат на-

учные знания, рассказывают о гипотезах и теориях науки, при этом у школьников развивается интерес к научному познанию, обращению к научным источникам, формированию научного мировоззрения, что отвечает принципиальным особенностям нового обществоведческого содержания, для которого характерен приоритет научных знаний.

Данный источник активно применяется на многих уроках. Так, например, оправдал себя опыт использования при изучении темы "Научное познание", фрагмента научной статьи их журнала "Квант" "Виды на звезды днем из глубокого колодца" В. Сурдина (Квант № 1, 1994), где учащиеся работали по источнику, отвечая на поставленные вопросы. При изучении темы "Рынок и рыночные отношения" привлекается фрагмент одной из научных работ о рынке; на уроке "Политика и политическая жизнь" привлекается статья одного из политологов по ключевым вопросам политики.

Знания о многообразии источников, которые могут быть использованы в обществоведческом курсе, нацеливают учителя на поиск документов, которые в наибольшей мере отвечают задачам каждого урока.

§ 3. Деятельность учителя и учащихся в процессе работы с документами

Перед учителем возникает прежде всего вопрос о том, какие документы использовать на уроке. Даже в хрестоматии "Человек и общество. Основы современной цивилизации" количество представленных фрагментов позволяет вести отбор. Не говоря о том, что за последние годы изданы многочисленные антологии, хрестоматии, сборники документов по общественным наукам, предназначенные для высшей школы или для тех, кто проявляет особый интерес к ним, и представляющие собою обширную базу, из которой можно выбрать подходящее для общеобразовательных учреждений. И наконец, учитель может найти нужные ему тексты в книгах, журналах, газетах, что делает источниковую базу практически безграничной.

Очевидно, что отбираемые тексты должны соответствовать изучаемой теме, ее основному содержанию. Они должны заключать в себе возможность их использования для достижения целей темы, урока. Еще одно требование — доступность, которая зависит не только от качества документа, но и от подготовленности учащихся. Педагогический опыт дает множество способов привлечения документов на уроке.

Простейший путь — использование документа в процессе изложения учебного материала учителем. Это может быть **пересказ**

документа и его **цитирование**. Все другие варианты работы предполагают прямое обращение учащихся к документу, т. е. требуют наличия текста на каждом ученическом столе.

Первые шаги в такой работе, как показывает практика, нуждаются в совместной работе учителя и учащихся. Это, прежде всего, **комментированное чтение.** Учитель поясняет незнакомые слова, сложные словосочетания, раскрывает смысл отдельных частей и всего текста в целом, характеризует значение идей, содержащихся в документе. Возможны риторические вопросы по тексту и ответы на них самого учителя. Однако с учетом подготовленности учащихся часть вопросов (возрастающая от раза к разу) адресуется классу, учитель же помогает найти и сформулировать правильный ответ. Таким образом в комментирование текста вовлекаются школьники. Постепенно от комментированного чтения осуществляется переход **к коллективному разбору документа**, в ходе которого классу предлагается один вопрос за другим, выслушиваются и корректируются ответы учащихся. Вся работа происходит под руководством учителя.

Покажем вариант коллективного разбора в основной школе текста преамбулы из Всеобщей декларации прав человека. Для показа связи текста и вопросов к нему абзацы документа учителем пронумерованы (в скобках).

До начала работы учитель кратко поясняет: Слово "преамбула" означает вводную часть конституции, международного договора или какого-либо иного важного акта, содержащую указания на обстоятельства, послужившие поводом к изданию соответствующего акта, на его мотивы и цели. Иными словами, преамбула объясняет, почему и зачем был принят данный документ. Следующая часть Всеобщей декларации прав человека содержит 30 статей, и в них сформулированы основные права, которые должен иметь каждый человек в любой стране мира.

ВСЕОБЩАЯ ДЕКЛАРАЦИЯ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА

10 декабря 1948 г.

Преамбула

1. Принимая во внимание, что признание достоинства, присущего всем членам человеческой семьи, и равных и неотъемлемых прав их является основой свободы, справедливости и всеобщего мира; и

2. Принимая во внимание, что пренебрежение и презрение к правам человека привели к варварским актам, которые возмуща-

ют совесть человечества, и что создание такого мира, в котором люди будут иметь свободу слова и убеждений и будут свободны от страха и нужды, провозглашено как высокое стремление людей; и

3. Принимая во внимание, что необходимо, чтобы права человека охранялись властью закона в целях обеспечения того, чтобы человек не был вынужден прибегать, в качестве последнего средства, к восстанию против тирании и угнетения; и

4. Принимая во внимание, что необходимо содействовать развитию дружественных отношений между народами; и

5. Принимая во внимание, что народы Объединенных наций подтвердили в Уставе свою веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности и в равноправие мужчин и женщин и решили содействовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни при большей свободе; и

6. Принимая во внимание, что всеобщее понимание характера этих прав и свобод имеет огромное значение для полного выполнения этого обязательства;

7. *Генеральная Ассамблея провозглашает настоящую* Всеобщую декларацию прав человека в качестве задачи, к выполнению которой должны стремиться все народы и все государства с тем, чтобы каждый человек и каждый орган общества, постоянно имея в виду настоящую Декларацию, стремились путем просвещения и образования содействовать уважению этих прав и свобод и обеспечению путем национальных и международных прогрессивных мероприятий всеобщего и эффективного признания и осуществления их как среди народов государств – членов Организации, так и среди народов территорий, находящихся под их юрисдикцией.

По этому тексту учащимся предлагаются следующие вопросы:

К абзацу 1. Как вы понимаете "равные права" всех людей? Как понимаете "неотъемленые права"? Почему признание равных и неотъемлемых прав является основой свободы? Почему – основой справедливости? Почему – основой всеобщего мира?

К абзацу 2. Какие вам известны варварские акты, порожденные пренебрежением и презрением к правам человека? Почему создание мира, где люди будут иметь свободу слова и убеждений, будут свободны от страха и нужды, названо высоким стремлением людей?

К абзацу 3. Как вы понимаете охрану прав человека властью закона?

К абзацу 4. Раскройте связь между правами человека и развитием дружественных отношений между народами.

К абзацу 5. Объясните, как права человека могут способствовать социальному прогрессу и улучшению условий жизни?

К абзацу 6. Почему важно, чтобы все люди понимали характер прав и свобод человека? Какую роль в этом должны сыграть просвещение и образование?

К абзацу 7. Почему Декларация рассматривается как задача, которую предстоит выполнять всем народам и государствам? Как вы думаете, какие меры должны быть проведены в каждой стране, чтобы выполнить названную выше задачу? Объясните, почему вы так считаете. Что означает эффективное осуществление прав и свобод человека? Чем оно отличается от неэффективного?

После разбора текста дается задание:

Составьте план преамбулы, в котором отразите шесть обстоятельств и мотивов принятия Декларации.

Как видим, в процессе работы ставится ряд вопросов на понимание отдельных выражений и положений текста ("как вы понимаете...?", "Что означает...?"), на раскрытие причинно-следственных и иных связей ("Почему...?", "Раскройте связь..."), на привлечение знаний, полученных ранее ("Какие вам известны...?"), на извлечение выводов о практических действиях ("Какие меры должны быть проведены...?").

Более высокая ступень учебной деятельности школьников достигается организацией их **самостоятельной работы с документом.**

Самостоятельное изучение учащимися документа направляется комплексом вопросов и заданий, предъявляемых учителем. Они могут с известной долей условности отнесены к одной из трех групп:

1) вопросы и задания, направленные на осознанное восприятие и точное или близкое к тексту воспроизведение содержания документа;

2) вопросы и задания, направленные на преобразующее воспроизведение содержания документа;

3) вопросы и задания, направленные на осуществление творческо-поисковой деятельности, в процессе которой достигается наиболее полное понимание текста, включение его содержания в систему знаний, изучаемых на уроке.

Предъявляемый учащимся комплекс может включать в себя вопросы и задания, относящиеся к разным группам. Как правило, они сопровождают текст документа, раздаваемого учащимся, или записываются на доске.

Самостоятельная работа может быть фронтальной (один и тот же документ с одинаковыми вопросами дается всем учащимся), индивидуально дифференцированной (отдельным учащимся предлагаются неодинаковые документы или разные задания)

и групповой. В последнем случае каждая группа из 4—5 учащихся получает свой документ или иные, чем у других, задания.

После истечения времени, отведенного на изучение документа, учитель организует обсуждение результатов выполнения заданий, корректирует ответы учащихся, дает дополнительные разъяснения.

Обратимся к работе учащихся по вопросам и заданиям первой группы, т. е. **ориентированных на осмысленное восприятие и близкое к тексту воспроизведение его содержания.**

Так, при изучении вопроса о государстве в основной школе, учащимся предлагается познакомиться с отдельными положениями, содержащимися в Конституции Российской Федерации.

"Ст. 1. 1. Российская Федерация — Россия есть демократическое федеративное правовое государство с республиканской формой правления...

Ст. 7. 1. Российская Федерация — социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека...

Ст. 14. 1. Российская Федерация — светское государство. Никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной..."

Осмысленно воспринять характеристику Российского государства, данную в Конституции, учащиеся смогут при условии правильного понимания значения слов, несущих эту характеристику. Поэтому к тексту ставятся вопросы, объединяемые в **первую группу** начало которых: "Что означает...?", "Что такое...?" ("Что означает демократическое государство? Федеративное? Правовое?", "Что такое республиканская форма правления?" Что означает слово "социальное"? "светское?").

Возникает необходимость раскрыть смысл отдельных словосочетаний. Наряду с вопросами "Что означает...?" могут быть поставленны вопросы: "Как вы понимаете...?". По документу, рассматриваемому здесь, ставятся, например вопросы: "Как вы понимаете слова "достойная жизнь человека"? Как понимаете "свободное развитие человека"?" В любом тексте встречаются слова, словосочетания, выражения, понимание которых учащимися требует уточнения. Определить, к значению каких слов следует привлечь внимание учащихся, учитель может, если он имеет правильное представление о познаниях учащихся, об усвоении ранее изученного, об уровне подготовленности учащихся.

К той же группе вопросов относятся и такие, которые начинаются словами: "Что в документе говорится о..."? Так, по приведенному выше документу может быть поставлен вопрос: "Что в Консти-

туции говорится о политике социального государства?" В ученическом ответе соответствующее положение воспроизводится своими словами и зачитывается по тексту (т. е. цитируется). К той же группе относится и задание сделать выписки из текста документа по определенной теме (вопросу). Перечисленные задания имеют большое значение, т. е. концентрируют внимание учащихся на существенных элементах содержания изучаемого документа.

Заметим, что приведенные вопросы призваны исключить формальное воспроизведение текста, бездумное повторение неосмысленных слов и выражений. Восприятие и воспроизведение текста должно быть безусловно осознанным.

Вторая группа вопросов (**преобразующее** воспроизведение) побуждает учащихся воспроизвести содержание не в той же форме, в какой оно представлено в тексте, а в иной, перестроенной в сознании ученика. К этой группе относятся задания: "Определить тему данного документа, дать ему наименование. Составить план изучаемого фрагмента (если это относительно большой документ)". В старших классах в случаях, когда привлекается крупный, по школьным меркам, документ, полезно предложить учащимся составить тезисы. Изложение содержания документа в тезисах требует усиленной интеллектуальной деятельности и способствует эффективному усвоению содержания. Еще одной формой преобразования текста является конспект, однако в условиях школы такая работа в старших классах может быть проведена в случае привлечения какой-либо статьи или главы из доступной книги и, как правило, в процессе углубленного изучения предмета. Конспектирование отнимает много времени на уроке и дома, и поэтому не может быть регулярно практикуемым заданием.

Третья группа заданий и вопросов (**творческо-поисковые**) обеспечивают наиболее высокий уровень работы учащихся с документом. Они отличаются большим многообразием. Выделим среди них задания:

— на анализ логической структуры текста (выделение главных утверждений и аргументов; фактофиксирующих положений и объяснений; и т. п.);

— на раскрытие смысла отдельных слов и выражений в контексте документа;

— на установление связи содержащихся в документе утверждений с другими известными учащимся теоретическими положениями;

— на определение историчности содержания документа, обусловленности эпохой, его актуальности в наше время;

— на соотнесение содержания документа с историческим опытом, с реалиями современности;

— на определение значений идей, содержащихся в документе, для науки и практики;

— на применение теоретических положений документа к фактам, не содержащимся в его тексте;

— на соотнесение содержания документа с содержанием учебного пособия;

— на сопоставление взглядов, идей, трактовки, содержащихся в одном документе, с точками зрения, интерпретациями, содержащимися в другом документе;

— на извлечение выводов из содержания документа для себя, для собственной жизни и деятельности;

— на определение личного отношения к идеям, содержащимся в документе, формирование оценочных суждений.

Обратимся к примеру работы с документами при углубленном изучении темы "Что делает человека человеком?" в основной школе. Учащимся предлагаются следующие тексты и задания к ним.

Текст 1

Фрагменты из работ немецкого философа Людвига Фейербаха (1804–1872).

"Но в чем же заключается сущность человека, сознаваемая им? Каковы отличительные признаки истинно человеческого в человеке? Разум, воля и сердце...

... Совершенный человек обладает силой мышления, силой воли и силой чувства. Сила мышления есть свет познания, сила воли — энергия характера, сила чувства — любовь. Разум, любовь и сила воли — это совершенства. В воле, мышлении и чувстве заключается **высшая**, **абсолютная** сущность человека как такового и цель его существования. Человек существует, чтобы познать, любить и хотеть. Но какова цель разума? — Разум. Любви? — Любовь. Воли? — Свобода воли. Мы познаем, чтобы познавать, любим, чтобы любить, хотим, чтобы хотеть, т. е. быть свободными. Подлинное существо есть существо мыслящее, любящее, наделенное волей. Истинно совершенно, божественно то, что существует ради себя самого. Таковы любовь, разум и воля. Божественная "троица" появляется в человеке и даже над индивидуальным человеком в виде единства разума, любви и воли".

"Лишь когда человек повсюду и кругом есть человек и сознает себя человеком, когда он **не хочет быть чем-то большим**, чем он есть, чем он может и должен быть, когда он уже не ставит себе

цель, противоречащую его природе, его назначению, и, вместе с тем, цель недостижимую, фантастическую — цель стать богом, то есть существом абстрактным и фантастическим, существом бестелесным, бесплотным и бескровным, существом без чувственных стремлений и потребностей, — лишь тогда он законченный человек, лишь тогда он **совершенный** человек, лишь тогда в нем больше не будет места, в котором мог бы свить свое гнездо потусторонний мир". (Мир философии. Ч. II. М., 1991. С. 34, 39).

Вопросы и задания

1. Как вы думаете, почему Л. Фейербах выделил из многих человеческих качеств разум, чувство и волю? Как он раскрывает смысл этих качеств?

2. Почему названные качества он называет Божественной "троицей"?

3. Философ в приведенных фрагментах дважды говорит о совершенном человеке. Есть ли связь между этими двумя характеристиками? В чем эта связь заключается?

Текст 2

Из работы русского религиозного философа Н.А. Бердяева (1874—1948):

"Подлинная человечность есть богоподобное, божественное в человеке... Для того, чтобы походить вполне на человека, нужно походить на Бога... Человечен не человек, а Бог... Человечность и есть богочеловечность. Человек гораздо более реализует в себе образ звериный, чем образ Божий.

Образ звериный в человеке совсем не означает сходства со зверем, прекрасным Божьим творением. Ужасен не зверь, а человек, ставший зверем. Зверь безмерно лучше звероподобного человека. Зверь никогда не доходит до такого страшного падения, до какого доходит человек. В звере есть ангелоподобие. Он также несет в себе искаженный образ ангела, как человек несет искаженный образ Бога. Но в звере никогда не бывает такого страшного искажения своего образа, какое бывает в человеке. Человек ответственен за состояние зверя в этом мире, зверь же не ответственен... Если Бога нет, то человек есть усовершенствованное и вместе с тем ухудшенное животное..." (Н.А. Бердяев. О назначении человека. М., 1993. С. 311).

Вопросы и задания

1. Чем отличается взгляд Н.А. Бердяева на человека от взгляда Л. Фейербаха?

2. Имеет ли значение предложенный фрагмент только для человека верующего или также и для человека нерелигиозного? Объясните свое понимание.

3. Согласны ли вы с утверждением: "Ужасен не зверь, а человек, ставший зверем"? Как вы его понимаете?

4. В чем смысл утверждения: "чтобы походить на человека, нужно походить на Бога"? Какие черты человечности характеризуют образ Бога? Можно ли сказать, что это — идеал человека?

Вопрос 1 к тексту Л. Фейербаха, требует сопоставления человеческих качеств, выделенных автором, с другими качествами человека, уже изученными в курсе. Вторая часть вопроса требует раскрытия смысла ряда слов в контексте документа.

Вопрос 2 требует найти аргументы к сформулированному Фейербахом выводу.

Вопрос 3 направлен на раскрытие внутренних связей в изучаемых текстах.

Вопрос 1 к тексту Н.А. Бердяева требует сопоставления его взглядов с изложенными Л. Фейербахом.

Вопрос 2 к этому тексту направлен на оценку значения выводов автора для верующих и людей, не религиозных.

3-й вопрос ориентирован на определение личного отношения к утверждению, содержащемуся в тексте Бердяева.

4-й вопрос распадается на три вопроса, требующих раскрытия смысла одного из утверждений Бердяева, на определение личного отношения к идеям документа.

Понятно, что к каждому документу нет необходимости ставить весь возможный набор вопросов. Однако анализ приведенных текстов и заданий к ним позволяет утверждать, что уровень этих заданий выходит за рамки простого и преобразующего воспроизведения содержания, что они стимулируют творческую активность учащихся на высоком уровне интеллектуальной деятельности. Вряд ли можно сомневаться в том, что предложенные задания помогают глубже постичь идеи документов, и, в конечном счете, углубиться в размышления о человеке и человеческом в нем.

Особое значение с учетом современных целей и нового содержания обществоведческого образования имеет сопоставление различных точек зрения мыслителей, что помогает учащимся выработать собственные взгляды в условиях плюрализма мировоззрений.

Помимо представленных выше методических приемов практика подсказывает возможность и некоторых других видов работы с документами.

К ним, прежде всего, отнесем задания на **самостоятельное формулирование учащимися вопросов** к изучаемому труду. Среди них могут быть вопросы на воспроизведение содержания. Но в задании можно предусмотреть указание на необходимость формулирования проблемных вопросов. Такая работа носит творческий характер.

Эти поручения могут быть дополнены индивидуальными заданиями подготовить **обзор собранных материалов** на основе их анализа. Подобный обзор по региональной экологии найдет применение на уроках 8 класса по теме "Человек и природа"; обзор законов — как конкретизация деятельности высших органов власти в 11 классе; обзор материалов о новостях науки — при изучении темы "Научное познание" в 10 классе. Подготовка такого обзора требует творческих усилий школьника.

Еще один вид творческих заданий, опирающихся на работу с документами. Самостоятельная **подготовка** небольших сочинений в форме **документов** некоторых типов: "открытого письма" по какому-либо вопросу (например, по фактам загрязнения окружающей среды в регионе), "обращения" к кандидатом в депутаты в связи с выборами; "речи на конференции общественности" (например, по вопросам борьбы с алкоголизмом и наркоманией) и т. п. Подготовка и обсуждение таких сочинений — эффективный прием работы в курсе, развивающий способность формировать свою собственную позицию по тому или иному вопросу.

Изложенная методика работы с документами должна быть дифференцирована с учетом возраста, подготовленности, интересов учащихся. Очевидно, что работа в основной школе не может не отличаться по содержанию и методам от работы в старших (тем более — профилированных) классах.

В основной школе привлекаются небольшие по объему документы, не содержащие сложных, непосильных учащимся положений. Здесь большую часть анализа текста учитель берет на себя, многие документы рассматриваются в процессе комментированного чтения и коллективного разбора под руководством учителя. Самостоятельная работа учащихся развертывается постепенно, по мере овладения знаниями и приемами изучения документальных текстов.

В старших классах возрастает сложность и объем привлекаемых документов, удельный вес самостоятельной работы растет, задания становятся все более сложными. За пределами этих положений находится анализ реальных возможностей, который полностью зависит от квалификации и педагогичеекого чутья учите-

ля. Заключить эту главу можно общим выводом: использование в любом курсе обществознания разнообразных документов, применение широкого спектра приемов работы с ними — неотъемлемая и высокоэффективная составляющая современного обществоведческого образования.

Глава 8
ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

§ 1. Самостоятельная работа учащихся в учебном процессе

Обучение представляет собой единство и взаимосвязь деятельности ученика и учителя. Оно не может быть плодотворным без познавательной деятельности школьника, без его творческой, активной работы на всех стадиях учебного процесса, особенно без его стремления самому познать суть различных явлений, которые раскрываются учителем в ходе преподавания своего предмета. Любое обучение немыслимо без самостоятельной работы учащегося, организатором которой в учебном процессе выступает учитель.

Учебный процесс, являясь системой, в которой соподчинены и взаимообусловлены различные элементы (цель — содержание — методы — организационные формы — результат), во многом определяется деятельностью учителя, его умением влиять на все составные элементы обучения. Не составляет исключения и самостоятельная познавательная деятельность учащихся, требующая управления ею со стороны учителя. Ведь речь идет о познавательной деятельности, осуществляемой в рамках учебного процесса, параметры которого заданы целями обучения, содержанием изучаемого материала, приемами и формами обучения. Влияние учителя на познавательную деятельность учащегося в большой степени зависит от методики преподавания. При объяснительно-иллюстративной методике ведения урока воздействие учителя на познавательную деятельность школьников носит жесткий характер. Оно, как правило, включает определение цели и задач урока, передачу "готовых" знаний, контроль за овладением учащимися материалом темы, разъяснение наиболее сложных положений, закрепление полученных знаний и умений с помощью заданий на их повторение, воспроизведение или применение. Учитель как бы ведет ученика за собой, не выпуская из виду его продвижение к цели, корректируя и направляя это движение, при необходимости принимая меры для исправления ошибок или отступлений от за-

данного целью обучения курса. Конечно, такая методика преподавания сковывает инициативу учащегося, доля его самостоятельной мыслительной работы по овладению знаниями становится незначительной.

Термин "самостоятельная работа" учащихся применительно к учебной деятельности носит условный характер, потому что это, прежде всего, их познавательная деятельность, организуемая в том числе с помощью системы специальных заданий и протекающая без видимой помощи извне, с опорой на имеющиеся у них знания, умения, опыт. Организация самостоятельной работы учащихся не самоцель, а один из важнейших рычагов повышения эффективности обучения и воспитания школьников. Она направлена на формирование у учащихся таких качеств личности, которые выражаются в их способности сознательно определять цель своей деятельности на каждом конкретном этапе и комплекс мер ее достижения, в том числе и способности принятия нестандартных решений, а также в их ответственном отношении к своей деятельности, умении проявлять инициативу в соответствии со сложившимися условиями.

По мере овладения школьником приемами самостоятельной работы доля непосредственного вмешательства учителя в процесс познания сокращается. Вместе с тем резко возрастает необходимость опосредованного влияния учителя на самостоятельную работу учащегося. Учитель, владея целостной системой специальных заданий, упражнений, тестов, стимулирует познавательную деятельность школьников, проектирует их движение к цели обучения, к получению знания. И здесь важное значение приобретает кропотливая работа учителя по подготовке школьников к активному самостоятельному получению знаний с помощью того или иного источника учебной информации (включая слово учителя), к оперированию этими знаниями, развитию умений, необходимых для достижения цели обучения и ее осознания как личностно значимой и практически необходимой. При отборе заданий к конкретному уроку учитель исходит и из задач развития мышления учащихся, их умения искать убедительные аргументы, обобщать полученные результаты, оценивать свою работу.

С учетом новой для социально-гуманитарного образования ситуации — приходом обществоведческого курса в основную школу — появляется возможность постепенного усложнения уровня заданий, расширения самостоятельности школьников в выполнении заданий. Тот факт, что обществоведческий курс теперь может сопровождать школьников на протяжении ряда лет, меняет ситуацию с влиянием заданий на организацию познавательной дея-

тельности. Ученик может пройти путь от простого действия по образцу, через постепенное расширение доли самостоятельности до свободного выбора учеником своей познавательной траектории, определении того объема информации, который адекватен цели деятельности, позволяет ученику реализовать свои склонности, интересы, проявить индивидуальность.

§ 2. Система заданий для самостоятельной работы

Что понимается под "заданием для самостоятельной работы"? Это понятие используется для обозначения всей совокупности приемов, с помощью которых организуется самостоятельная познавательная и практическая деятельность школьников при изучении обществоведческого курса. Задание, как правило, либо включает цель действий, либо — требования, поставленные перед субъектом, либо — заданную ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия. Разновидностью задания является задача, которая в отличие от других типов заданий содержит определенное условие в виде информации, необходимой для его выполнения, и вопрос, побуждающий школьника к познавательной или практической деятельности. Например: "В историческом кружке возник спор между учениками. Один из них, ссылаясь на прочитанное в книгах, утверждал, что люди на Землю прилетели из космоса, а потом произошла гигантская катастрофа, которую пережили лишь немногие. Этим объясняется высокий уровень математических знаний в Древнем Египте. Жрецы оберегали знания и пользовались ими, чтобы закрепить свое особое положение. Другой участник спора для опровержения высказанной точки зрения ссылался на данные археологических раскопок, открывающих промежуточные звенья между обезьяной и человеком. А как думаете вы?" (8 класс).

Если же условие отсутствует и содержится лишь вопрос или предписание необходимой практической деятельности, то речь идет о задании. Это видно на следующем примере.

"Разработайте условие конкурса плакатов на экологическую тему. Обсудите эти условия в классе. Проведите конкурс по разработанным вами условиям". (8 класс)

Но и в задании и в задаче инструментом организации самостоятельной деятельности ученика служит вопрос или предписание.

Задания (задачи) условно делятся на познавательные и практические. Познавательные задания, как правило, предусматривают приращение, расширение, углубление и накопление знаний. Обратимся к примеру.

"Известный психотерапевт и писатель В. Леви заметил однажды: "...Общение — одно из тех разъезженных слов, вроде "свободы", "любви" и тому подобных, по которым можно ехать куда угодно... Слово — пакет. В который можно завернуть радиопередачу, воспитание, партию в шахматы, лекцию, музыку, младенческое "уа-уа", случайный взгляд, анонимку, театр... Я не знал, что такое не-общение".

Согласны ли вы с этим суждением? Если все перечисленные контакты могут быть объединены понятием "общение", то по каким признакам?" (8 класс).

Выполнение этого задания поможет учащимся углубить знания по проблеме общения. Так, выявляя общее в приведенных примерах (радиопередача, воспитание, партия в шахматы и др.), учащиеся могут установить, что во всех этих случаях речь идет об обмене информацией и иными результатами психической деятельности. Этот признак, присущий общению, указан и в учебном пособии "Введение в обществознание" (раздел "Человек, природа, общество", 8 класс). Углубление знаний может быть достигнуто в том случае, если школьники смогут самостоятельно установить также признаки понятия "общение", присущие всем приведенным примерам, но не указанные в учебном тексте. Например, наличие двух и более партнеров, участвующих в общении, видоизменение информации в процессе общения и др.

Для старшей школы может быть предложена следующая познавательная задача, представляющая собой более сложную систему познавательных действий при изучении понятия общения, его сущности и многообразия видов общения. Приводим пример такой задачи.

"О каком виде общения идет речь в следующих строках В. Высоцкого? Можно ли утверждать, что в процессе чтения этих строк происходит общение? Ответ аргументируйте.

Во мне два я — два полюса планеты,
Два разных человека, два врага:
Когда один стремится на балеты —
Другой стремится прямо на бега.
Я лишнего и в мыслях не позволю,
Когда живу от первого лица, —
Но часто вырывается на волю
Второе Я в обличье подлеца.
И я борюсь, давлю в себе мерзавца, —
О, участь беспокойная моя! —
Боюсь ошибки: может оказаться,
Что я давлю не то второе Я."

Практические задания направлены на преобразование окружающей учащихся жизни или на оценку типичных ситуаций и выработку практических решений о целях и способах деятельности. Например: "Представьте себе, что идет подготовка к выборам в Государственную Думу. Составьте наказ депутату от избирателей вашего избирательного округа". Выполнение этого задания в 11 классе требует мобилизации знаний о деятельности законодательного органа, оценки важнейших общественных проблем, а также размышлений о способах их решения.

Познавательные задачи и практические задания предусматривают творческое применение обществоведческих знаний.

Эффективным средством организации самостоятельной познавательной и практической деятельности школьников является система заданий (задач). Главными ориентирами построения такой системы заданий по обществоведческому курсу являются следующие:

а) цели курса, его образовательно-воспитательные задачи, требования к знаниям и умениям учащихся, предусмотренные учебной программой;

б) содержание курса, объем и глубина заключенных в нем знаний, определяющих возможность или невозможность выполнения учащимися определенного задания;

в) состав и уровень знаний и умений учащихся, формируемых при изучении других дисциплин, степень развития школьников;

г) наличие доступных учащимся источников знаний.

Педагогическая наука имеет в своем арсенале несколько классификаций заданий для самостоятельной работы, познавательных задач, являющихся результатом дидактических исследований. И было бы неправильно ни с научной, ни с практической точки зрения не опираться на эти разработки, не изучать возможность их приложения к общественно-политической проблематике. Изучение имеющихся в педагогической литературе классификаций, признаков, в рамках которых создаются системы познавательных и практических заданий, позволяет соотнести их с возможностями и потребностями обществоведческого курса, преобразовать в соответствии с его целями и дидактическими задачами или учесть их при корректировке типологий, определяемых спецификой курса.

Рассмотрим сначала показатели системы задач, которые разрабатываются на предметном (методическом) уровне. Сложность решения этой проблемы применительно к обществоведению состоит в том, что этот учебный предмет базируется на ряде общественных наук — социологии, экономической теории, социальной психоло-

гии, правоведении, политологии, философии и др. Каждая из них имеет свой специфический круг проблем, использует собственные исследовательские методы. Этот факт должен учитываться при разработке комплексов задач для изучения материала, представляющего каждую из общественных наук. Вместе с тем для построения системы задач по учебному предмету в целом необходимо выявить единые для обществоведения аспекты проблем и общие методы социального познания, доступные учащимся.

Решенные и еще нерешенные научные проблемы являются ориентиром для определения перечня учебных проблем. Их анализ в сопоставлении с программой курса показывает, что в каждой теме находят отражение научные проблемы, как ранее решенные, так и находящиеся в сфере научного поиска, которые могут стать основой для учебных заданий.

Вместе с тем в каждой из проблем есть аспекты, присущие изучению всех общественных явлений. Эти наиболее общие аспекты социальных проблем в целом отражает философия. Разработанные философией принципы социального познания являются тем ориентиром, который позволяет определить один из важнейших показателей системы заданий для учащихся.

Основываясь на философских принципах общественного познания и учитывая содержание курса, можно построить задания на:

раскрытие взаимосвязи и взаимодействии явлений, процессов, различных их сторон и тенденций развития общества в целом и человека в его социальных проявлениях;

прослеживание развития явления от его возникновения до зрелого состояния;

изучение личности человека в развитии с учетом органических предпосылок, влияний социальной системы и основных внутренних факторов развития;

выявление противоречий в общественном развитии и способов их разрешения;

выявление качественно нового и преемственного в конкретных процессах и явлениях;

выявление структуры социального объекта (процесса) и соотношения между его элементами;

раскрытие соотношения общего — особенного — единичного в развитии того или иного процесса (явления);

раскрытие в процессах и явлениях закономерностей общественного развития;

выявление соотношения объективной необходимости и сознательной деятельности людей;

рассмотрение деятельности как способа существования человека и общества в целом;

выявление специфики человеческой деятельности и ее основных характеристик: социальности, продуктивности, предметности, целесообразности, сознательности;

определение роли и места общения в жизни человека и общества;

раскрытие общественно-исторической природы человека и его внутренней сущности;

определение взаимосвязи общественных и межличностных отношений, механизма социализации личности;

раскрытие влияния ближайшего окружения (малой группы) на личность и обратного влияния;

определение тенденций развития общественного явления или их совокупности;

раскрытие движущих сил общественного прогресса и их роли;

определение социальной сущности явлений и событий;

раскрытие взаимодействия теории и практики.

Такова классификация заданий по аспектам проблем.

Рассмотрим, к примеру, следующее задание: "Составьте схему, отражающую ваше представление о многообразии связей человека с окружающим миром. Выделите существенные связи. Объясните, почему именно эти?" (10 класс). Очевидно, что в основе задания — проблема взаимосвязей общественных и межличностных отношений человека.

Другое задание (10 класс): "Что позволяет характеризовать учебу как вид деятельности? Проанализируйте учебу как деятельность". Это задание нацелено на анализ учащимися того вида деятельности, с которым они хорошо знакомы на практике. Вместе с тем в тексте учебного пособия детального описания этого вида деятельности нет. Учащимся, познакомившимся с такими видами деятельности как труд и игра, предоставляется возможность выделить признаки, по которым учеба может быть отнесена к такому же, как труд или игра, явлению, обладающему тем не менее своеобразием. Самостоятельный характер выполнения данного задания определяется тем, что ученик может прийти к выводу только путем рассуждения, анализа известных ему видов деятельности, экстраполяции найденных черт на новый объект рассмотрения, выявления аналогичных признаков в учебной деятельности.

Еще одно задание: "Что вы знаете о межнациональных противоречиях в разных странах мира в наше время? Используйте материал из газет" (11 класс). Задание основывается на проблеме

противоречий в общественном развитии и способов их разрешения.

Методология социального познания включает в себя как общенаучные, так и специальные методы исследования отдельных наук, из которых обществоведческий курс позволяет отобрать для построения системы заданий следующие:

1. Наблюдение — метод исследования явлений объективной действительности в том виде, в каком они существуют в природе и обществе. Оно подчинено определенной цели, направлено лишь на то, что представляет для исследователя практический или теоретический интерес, специальным образом организовано и оснащено.

2. Описание — перечисление ряда признаков существенных и несущественных, которое дает более или менее исчерпывающее представление об объекте и служит основой для его дальнейшего изучения.

3. Системно-структурный метод применяется для познания сложно организованной системы, какой является общество. Этот метод требует анализа структуры общественной системы, взаимосвязи и взаимозависимости ее элементов, в том числе социальных групп и человека как члена общества.

4. Исторический метод предполагает изучение объекта и его развития.

5. Сравнительно-исторический метод основан на изучении развития однотипных объектов и сравнении их отдельных свойств. С помощью этого метода раскрывается диалектика тождества и различия в конкретных явлениях действительности.

6. Аналогия — метод, близкий предыдущему, но его применение позволяет из сходства некоторых признаков двух или более явлений действительности сделать вероятный вывод о сходстве других признаков этих предметов, явлений. Применяется, как правило, на начальной стадии исследования.

7. Гипотеза — предположение о причине или дальнейшем ходе развития явления, основанное на изучении характерных черт, согласующееся с реальными фактами и положениями науки. Гипотезы выдвигаются тогда, когда доказательств истины недостаточно.

8. Метод конкретных социальных исследований включает в себя целый ряд более частных методов (анкетирование, анализ документов и т. д.). С их применением связана проблема достоверности получаемой информации, решаемая путем обеспечения принципа репрезентативности (качества исследуемой выборки), а также путем проверки способов получения данных на надежность.

9. Тестирование — метод психологической диагностики, использующий стандартизованные вопросы и задачи (тесты), имеющие определенную шкалу значений. Позволяет с известной степенью вероятности определить актуальный уровень развития у индивида знаний, навыков, способностей, потребностей, личностных характеристик. Деятельность по выполнению тестов в значительной степени способствует актуализации самонаблюдения и самоанализа, а также способностей и возможностей учащихся.

10. Рефлексия представляет собой один из методов познания, главной особенностью которого является направленность на знание о самом себе, на процесс его получения. Она является средством самопознания психических актов и состояний, понимания субъектом себя, а также выяснения того, как другие люди знают и понимают рефлектирующего: его личные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные (связанные с познанием) представления.

Учитывая, что рефлексия только начинает входить в арсенал методов учебного познания, остановимся на этом методе несколько подробнее. Как форма познания рефлексия есть не только критический, но и эвристический принцип: она выступает как источник объективно нового знания. В рамках учебного познания могут применяться некоторые виды рефлексии.

В научной литературе встречается различение элементарной рефлексии, приводящей к рассмотрению и анализу знаний и поступков, к размышлению об их границах и значении. Другая разновидность — научная рефлексия представляет собой критику и анализ теоретического знания, проводимые на основе уяснения и применения тех методов и приемов, которые свойственны данной области научного исследования. В учебно-познавательной деятельности этот вид рефлексии встречается крайне редко, он свойственен собственно научному исследованию и характерен для наивысшего проявления самостоятельности. Еще одна разновидность рефлексии — философская. Она состоит в осознании и осмыслении наиболее существенных, предельных оснований бытия и мышления, человеческой культуры в целом.

В учебно-познавательной деятельности в школьном обществоведческом курсе трудно предполагать широкое использование философской рефлексии, хотя полностью исключать ее было бы неверным. Более реально использование элементарной и научной рефлексии, причем последняя может применяться целенаправленно, продвигая учащихся в осознании содержания и процессуальной стороны познания.

11. Статистические методы позволяют изучать массовые явления на основе количественной информации о них, анализируемой в неразрывной связи с их качественным содержанием.

Такова примерная классификация заданий по методам общественных наук.

Проиллюстрируем представленную классификацию на примерах.

Задание по учебному материалу 11 класса.: "В одном из флорентийских законов XV в. сказано: "Свобода есть неотъемлемое право не зависеть от произвола другого лица, и необходимо, чтобы республика не только поддерживала это право, но и увеличивала его на своей территории". Можно ли подобное высказывание отнести к республикам? Свой ответ аргументируйте". Это задание требует использования сравнительно-исторического метода.

Другое задание (8 кл.): "У каждого учениеа есть такие ребята в классе, которые к нему не очень хорошо относятся. Как вы думаете, что в вашем характере, манере поведения, внешности не нравится этим людям? Если хотите убедиться, рискните проверить правильность своих выводов спросив о себе у ребят, от лица которых вы себя оценивали. Может ли это повлиять на ваши отношения? Какие особенности межличностного восприятия проявляются в данном случае?". В этом примере задание предполагает, что через рефлексию ученик сделает необходимые выводы.

И еще один пример: задание, в котором используется тестирование.

"Тест общительности

На предлагаемые вопросы постарайтесь ответить: "да", "нет", "иногда".

1. Вам предстоит рядовая деловая встреча. Выбивает ли она вас из колеи?

2. Вы откладываете визит к врачу до тех пор, пока вам станет невмоготу.

3. Вызывает ли у вас смятение и неудовольствие поручение выступить с докладом, сообщением, информацией на рабочем совещании, собрании, конференции и т. д.?

4. Вам предлагают выехать в командировку в город, где вы никогда не бывали, приложите ли вы максимум усилий, чтобы избежать этой командировки?

5. Любите ли вы делиться своими переживаниями?

6. Раздражаетесь ли вы, если незнакомый человек на улице обратится к вам с просьбой?

7. Верите ли вы, что существует проблема "отцов и детей", что людям разных поколений трудно понимать друг друга?

8. Постесняетесь ли вы напомнить знакомому, что он забыл вам вернуть деньги, которые взял несколько месяцев назад?

9. В ресторане либо в столовой вам подали недоброкачественное блюдо. Промолчите ли вы?

10. Оказавшись наедине с незнакомым человеком, вы не вступите с ним в беседу и будете тяготиться, если первым заговорит он. Это так?

11. Вас приводит в ужас длинная очередь, где бы она ни была. Предпочитаете ли вы отказаться от своего намерения, нежели встать в очередь?

12. Боитесь ли вы участвовать в какой-либо комиссии по рассмотрению конфликтной ситуации?

13. У вас есть собственные индивидуальные критерии оценки произведений литературы, искусства, культуры и никаких "чужих" мнений на этот счет вы не примете. Так ли это?

14. Услышав где-либо ошибочные высказывания по хорошо известному вам вопросу, предпочтете ли вы промолчать?

15. Вызывает ли у вас досаду просьба помочь разобраться в том или ином служебном вопросе или учебной теме?

16. Вы охотнее излагаете свою точку зрения в письменном виде, чем в устной форме?

Теперь полезно оценить ответы. За каждое "да" — 3 очка, "иногда" — 1 очко, "нет" — 0 очков. Затем общее число очков суммируется и по классификатору определяется, к какой категории вы относитесь.

30—32 очка. Вы явно некоммуникабельны, и это ваша беда, так как страдаете от этого больше всего вы сами. Но и близким людям нелегко. На вас трудно положиться в деле, которое требует групповых усилий. Старайтесь стать общительнее, контролируйте себя.

25—29 очков. Вы замкнуты, недоверчивы, предпочитаете одиночество, и поэтому у вас, вероятно, мало друзей. Новая работа и необходимость новых контактов если не ввергают вас в панику, то надолго выводят из равновесия. Вы знаете эту особенность своего характера и бываете недовольны собой. Но не ограничивайтесь только недовольством — в вашей власти исправить эти особенности характера. Разве не бывает, что при какой-то сильной увлеченности вы приобретаете вдруг полную свободу? Стоит только встряхнуться.

19—24 очка. Вы в известной степени общительны и в незнакомой обстановке чувствуете себя вполне уверенно. Новые проблемы вас

не пугают. И все же с новыми людьми сходитесь с оглядкой, в спорах и диспутах участвуете неохотно. В ваших высказываниях порой слишком много сарказма, без всякого на то основания. Но и эти недостатки исправимы.

14—18 очков. У вас нормальная коммуникабельность. Вы любознательны, охотно слушаете интересного собеседника, достаточно терпеливы в общении с другими, отстаиваете свою точку зрения без вспыльчивости. Без неприятных переживаний идете на встречу с новыми людьми. В то же время не любите шумных компаний, экстравагантные выходки и многословие вызывают у вас раздражение.

9—13 очков. Вы весьма общительны (порой, может быть, даже сверх меры). Любопытны, разговорчивы, любите высказываться по разным вопросам, что, бывает, вызывает раздражение окружающих. Охотно знакомитесь с новыми людьми. Любите бывать в центре внимания, никому не отказываете в просьбах, хотя не всегда можете их выполнить. Бывает, вспылите, но быстро отходите. Чего вам недостает, так это усидчивости, терпения и отваги при столкновении с серьезными проблемами. При желании, однако, вы можете себя заставить не отступать.

4—8 очков. Вы, должно быть, "рубаха-парень". Общительность бьет ключом из вас. Вы всегда в курсе всех дел. Любите принимать участие во всех дискуссиях, хотя серьезные темы могут вызвать у вас мигрень или хандру. Охотно берете слово по любому вопросу, даже если имеете о нем поверхностное представление. Всюду чувствуете себя в своей тарелке. Беретесь за любое дело, хотя далеко не всегда можете довести его до конца. По этой самой причине руководители и коллеги относятся к вам с некоторой опаской и сомнениями. Задумайтесь над этими фактами.

3 очка и менее. Ваша коммуникабельность носит болезненный характер. Вы говорливы, многословны, вмешиваетесь в дела, которые не имеют к вам никакого отношения. Беретесь судить о проблемах, в которых совершенно некомпетентны. Вольно или невольно вы часто бываете причиной разного рода конфликтов в вашем окружении. Вспыльчивы, обидчивы, нередко бываете необъективны. Серьезная работа не для вас. Людям (дома и на работе) трудно с вами. Вам надо поработать над своим характером! Прежде всего воспитывайте в себе терпеливость и сдержанность,

уважительнее относитесь к людям. Подумайте о своем здоровье — такой стиль жизни не проходит бесследно.

Задания для самостоятельной работы предполагают использование характерного для обществоведческого курса комплекса источников знаний: философской и другой научной литературы, государственно-правовых документов, прессы, статистики, социально-справочной литературы, художественной литературы, учебника и слова учителя.

Выше приводился пример задания с обращением к *газетным* материалам. Приведем другой вариант работы.

Задание для учащихся 9 класса: "Конституцию, как вы уже знаете, принято называть законом высшей юридической силы. Объясните, почему? Приведите конкретные примеры из текста Конституции Российской Федерации, подтверждающие это положение". Использование текста Конституции предполагается во многих заданиях и в 8—9 и в старших классах.

Необходимость усиления практической направленности занятий по курсу "Человек и общество" требует, чтобы в системе заданий нашли отражение типичные ситуации, возникающие в социальной практике.

В каждой теме, естественно, может быть намечен свой круг заданий, характерный для той или иной сферы деятельности (например, экономической, политической, культурной). Но применительно к системе заданий для всего курса необходимо выделить общие черты проблемных ситуаций, возникающих в жизни независимо от сферы деятельности людей, их принадлежности к той или иной социальной группе, профессии и т. п. Каждый человек отбирает ту информацию, которая отвечает его интересам. Каждому приходится ее систематизировать, соотносить с имеющимися знаниями, оценивать и выражать личное к ней отношение. Каждый должен принимать собственное решение или компетентно участвовать в выработке коллективных решений, правильно определять цели и способы деятельности. Такова своеобразная цепочка, связывающая знания и практическую деятельность.

Отбор информации, ориентировка в ней, определение собственной позиции, планирование деятельности (с какой целью, что именно и как следует делать) — все это аспекты любой практической деятельности, которые должны быть отражены в системе заданий для самостоятельной работы.

Таким образом, исходя из сказанного, возможны практические задания на:

сбор эмпирической информации ее первичную систематизацию;

анализ конкретной ситуации;

выработку личностного отношения к явлениям окружающей действительности;

принятие практических решений о целях деятельности и средствах (способах) их достижения;

осуществление практических действий.

Приведем пример практического задания, требующего сбора и систематизации факторов по определенному вопросу.

"Из периодической печати подберите материал об экологии. Систематизируйте собранный материал (укажите, из какого издания, за какое число взят материал; объедините материал по темам, проблемам) Сделайте выводы об общественной значимости проблем экологии" (8 класс).

Другое задание для 8 класса направлено на анализ и оценку конкретной ситуации.

"Как-то в одном из 8-х классов писали контрольную работу по физике. Два приятеля сидели рядом, и тот, что был в физике слабее, отложив свой вариант задачи в сторону, переписал в тетрадь решение задачи друга.

— Кто из вас писал чужой вариант? — спросил учитель. Вопрос был явно никчемный. Все в классе и учитель знали на него ответ.

— Я писал свой, — не моргнув глазом, ответил списавший.

— Тогда пятерку ставлю тебе, соседу — единицу.

Оцените ситуацию с нравственной точки зрения. Каково должно быть продолжение этой ситуации?"

И еще пример задания (тоже 8 кл.) на принятие практического решения.

"Проверьте себя. Представьте себе следующую ситуацию. Вы и ваши друзья нашли потерянный учителем листок, в котором были решения к контрольной работе по алгебре. Ваши друзья решили воспользоваться найденным решением. Что выбудете делать?

Согласитесь с мнением товарищей, так как их большинство.

Откажетесь их поддержать.

Не измените ли вы решение, если узнаете, что:

— ответ на первую часть задачи будет известен родителям;

— учителям вашей школы;

— только товарищам по классу".

Целостная система заданий по предмету строится не по одному, а по всем названным выше показателям, ибо как бы ни была важна та или иная сторона самостоятельной работы учащихся,

она не раскрывает другие педагогически значимые аспекты их деятельности. При составлении и оценке системы заданий надо видеть и полноту охвата изучаемых социальных проблем, и возможность овладения всеобщими принципами и общенаучными методами познания, и многообразие характеристик познавательной и практической деятельности, и степень охвата основных структурных компонентов содержания курса, и спектр источников знаний, с которыми работают учащиеся, и, наконец, степень сложности заданий. Каждый из этих признаков отражает лишь одну из сторон самостоятельной деятельности учащихся, но все вместе они позволяют построить такую систему заданий, которая в наибольшей мере будет способствовать достижению целей образования, воспитания и развития учащихся при изучении обществоведения.

Приведенные выше показатели являются основой не только для системы заданий, но находят отражение и в отдельно взятом задании. Так, например, может быть построено задание на раскрытие закономерностей общественного развития с использованием методов аналогии, с частичным поиском нового, с привлечением отличающихся высокой сложностью произведений ученых — социологов, философов. Иными словами, все задания могут быть классифицированы по совокупности показателей.

Рассмотрим, к примеру, следующее задание (10 класс): "Г. Гегель говорил, что история никого ничему не научила. Русский историк В.О. Ключевский писал, возражая Гегелю: "Если это и правда, то истории это нисколько не касается как науки: не цветы виноваты в том, что слепой их не видит. Но это и неправда: история учит даже тех, кто у нее не учится: она их **проучивает** за невежество и пренебрежение".

Так можно ли из истории извлечь уроки или нет? Учит ли она чему-либо государственных деятелей, политиков, полководцев или не учит? Каково ваше мнение? Приведите доказательства".

В основе задания — проблема соотношения общего, особенного, единичного в развитии общественных процессов, решение которой и позволяет разрешить спор двух ученых. Оно позволяет глубже понять значение исторического подхода к аналогии как методов социального познания. В содержании задания использованы в качестве источников произведения известных мыслителей. Выполнение задания позволяет полнее осознать тему курса об особенностях социального познания. Оно требует мобилизации исторических и философских знаний учащихся. Наконец, оно стимулирует их творческую деятельность. Таким образом, приведенное задание характеризуется совокупностью показате-

лей, и его выполнение оказывает комплексное воздействие на учащихся.

Сочетание заданий разных видов позволит сделать самостоятельную работу учащихся интересной для них, а стало быть, и более эффективной. Созданная на таких основах система заданий может стать действенным средством существенного изменения организации учебного процесса по предмету, повышения его результативности.

Использование заданий для самостоятельной работы способствует совершенствованию качества знаний школьников, интенсивному формированию у них общеучебных и специальных обществоведческих умений. В процессе выполнения заданий развивается мышление учащихся, значительно повышается интерес к изучаемым проблемам, обогащается опыт творческой, познавательной и практической деятельности, воспитываются активность и самостоятельность как существенные черты личности.

Деятельность учащихся при выполнении любых заданий протекает в определенных логических формах: понятиях, суждениях, умозаключениях, доказательствах и т. д. Но вряд ли целесообразно создавать отдельную классификацию заданий на основе выделения логических форм, поскольку все они используются во взаимосвязи и их разведение по отдельным видам заданий внесло бы элементы формализма в учебный процесс. Например, не может быть задания на получение вывода вообще, так как эта логическая форма наполняется конкретным смыслом при выполнении заданий, соответствующих целям и содержанию курса. Поэтому требование логической культуры относится к выполнению всех заданий. Во всех случаях учащиеся должны оперировать определениями понятий, высказывать суждения, делать выводы, доказывать правильность способов и результатов самостоятельной работы. Соответствующие требования и должны предъявляться к учащимся при ее организации.

В той части заданий, которая принимает форму задач, как правило, содержится определенное противоречие, которое необходимо объяснить или разрешить, чтобы ответить на поставленные вопросы. Источниками для построения таких задач являются данные из истории науки, суждения представителей различных научных школ, разных политических партий, печатных изданий различных идейных направлений, сопоставление обыденных суждений об общественных явлениях с научными, типичные ошибки учащихся, различные точки зрения, высказанные в дискуссиях на страницах печати, информационные (не содержащие интерпретации) материалы прессы.

§ 3. Использование заданий для самостоятельной работы в процессе обучения

Задания для самостоятельной работы занимают весьма важное место в учебном процессе. Они способствуют активному восприятию учащимися учебного материала, стимулируют их познавательную деятельность на всех этапах урока и вне его. Применение этих заданий не противоречит живому слову учителя, не исключает сообщения "готовых знаний", но может изменить соотношение источников знаний учащихся в сторону относительного сокращения удельного веса слова учителя. При этом обращение к другим источникам в значительной мере принимает характер "добывания" знаний, а не простого запоминания непонятного текста. Здесь следует особо подчеркнуть, что источник знаний, который не требует от учащегося умственного напряжения для уяснения, постижения им знания, или подробнейшее разъяснение учителем учебного материала, на деле снижающее умственные усилия школьника в познавательном процессе, вряд ли могут формировать самостоятельность ученика в "добывании" знания. Поэтому задание для самостоятельной работы должно быть так составлено, чтобы оно стимулировало интеллектуальную деятельность учащегося, требовало от него серьезных размышлений, поиска того, что не лежит на поверхности, до чего нужно самому "докопаться", преодолевая затруднения, постигая скрытый смысл, проникая в его суть. Это и есть процесс самостоятельной познавательной деятельности.

Задания для самостоятельной работы имеют широкий диапазон применения. Они могут быть использованы как в классной, так и во внеклассной работе с учащимися. Эффективность заданий в значительной мере зависит от умения учителя отбирать и использовать их в учебном процессе. Они могут быть действенным средством подготовки учащихся к восприятию нового материала, обеспечивая актуализацию полученных ранее знаний и умений и способствуя осознанию недостаточности имеющихся знаний и необходимости их пополнения. В процессе изучения нового материала задания для самостоятельной работы призваны стимулировать высокий уровень познавательной активности учащегося в восприятии и переработке им информации от любого источника: будь то слово учителя, статистический материал, средство наглядности и т. д.

В некоторых случаях выполнение заданий (решение задач) может заменить на уроке традиционное изложение материала, обеспечивая при этом высокую результативность учебно-воспи-

тательного процесса. Такая замена целесообразна тогда, когда другие источники в достаточном объеме содержат необходимую учебную информацию. Особое значение имеют самостоятельное получение знаний из первоисточников философской и научной мысли, поскольку они содержат не только необходимый для усвоения материал и несут большой воспитательный потенциал, но и являются образцом высокой культуры.

Задания для самостоятельной работы могут быть эффективным средством закрепления изученного материала. Побуждая учащихся активно оперировать полученными знаниями, они способствуют более глубокому и осознанному усвоению материала на самом уроке. Это позволяет изменить характер домашних заданий, делать их более разнообразными, творческими.

Задания для самостоятельной работы способствуют более глубокому проникновению в суть учебного материала, помогают избежать механического заучивания непонятного текста, делают выполнение домашней работы более интересным, увлекательным, предотвращая тем самым перегрузку школьников. Использование заданий позволяет учесть индивидуальные особенности и способности каждого учащегося. Например, задание, помогающее определить собственные особенности к распределению внимания:

"Попытайтесь одновременно выполнять два задания: писать на доске (или листе бумаги) числа от 1 до 20 и считать вслух от 20 до 1". Другие примеры заданий такого рода приводятся в практикуме.

Задания для самостоятельной работы могут быть эффективным средством проверки знаний и умений учащихся. Их применение дает возможность установить не только наличие тех или иных знаний, но и уровень их усвоения, способность осознанного применения в новой учебной ситуации. Использование заданий для самостоятельной работы вместо вопросов, требующих воспроизведения материала, содержащегося в учебнике или в рассказе учителя, меняет характер контроля за знаниями, за самостоятельной работой ученика. Контроль перестает быть для школьников своего рода пугалом, угрозой получения неудовлетворительной оценки, неловкого положения перед своими сверстниками, а выступает средством своеобразной пробы сил, сосредоточения своих интеллектуальных возможностей, самоутверждения в коллективе. Это соответствует психологическим особенностям старшеклассников, стремящихся к осмыслению окружающего мира и утверждающихся в нем. Контроль с применением заданий для самостоятельной работы позволяет учащимся в большой мере проявить

свои способности по сравнению с традиционными приемами проверки знаний.

Выбор того или иного задания определяется формой самого занятия. Так, при проведении школьной лекции используются задания, ориентирующие ученика на уяснение главного и выявление связей между отдельными частями ее содержания, на осознание логики изложения, соотношения между аргументами и выводами, формирование личностного отношения к изучаемому материалу. Задания могут быть поставлены до начала лекции или в ходе ее изложения, с проверкой их выполнения в конце урока. При проведении семинарского занятия задания для самостоятельной работы могут быть использованы как в процессе подготовки к нему, так и в ходе самого семинара. В первом случае они способствуют творческой работе с источниками, более полному раскрытию их содержания и логики изложения материала, синтезу знаний на основе комплекса источников, предложенных к семинару. Во втором случае задания позволяют организовать дискуссию вокруг вопросов, включенных в план занятия.

На лабораторном занятии задания для самостоятельной работы нацеливают учащихся на тщательный, глубокий анализ текста первоисточников, раскрытие сути их наиболее сложных фрагментов путем установления связей с уже известным материалом, на прослеживание движения мысли авторов и раскрытие черт их личности.

Проведем пример такого задания (8 класс):

"Ниже приводятся два фрагмента из сочинений древнекитайских философов. Сравните эти фрагменты. Сделайте необходимые выводы. Выскажите свое мнение по поводу обсуждаемой мудрецами проблемы.

а) "Человек по природе стремится к добру, так же как вода устремляется вниз. И нет среди людей таких, что были бы несклонны к добру, как нет воды, которая бы не текла вниз. Вот перед вами вода: если хлопнуть по ней ладонью, заставить взметнуться, она подпрыгнет выше лба; если ее, взволновав, привести в движение, она подымется в горы. Но разве такова ее природа? Только сила понуждает ее так поступать. И когда человека заставляют творить зло, с его природой поступают подобным же образом".

б) "Врожденные свойства – это плод действий неба, которых нельзя добиться учением и невозможно создать самому. Человек имеет злую природу. Доброе в человеке – это благоприобретенное. Нынешний человек от рождения стремится к выгоде. Это приводит к тому, что люди начинают соперничать между собой и проявляют неуступчивость. Человек от рождения проникнут не-

навистью. Если следуют этому свойству человеческой природы, то у людей появляется желание причинить друг другу зло, и уже не придется говорить о доверии и преданности".

На практических занятиях обсуждаются результаты выполнения опережающих заданий по сбору и обработке уже собранного материала, а также задания, требующие оценки общественных явлений и принятия решений на основе анализа конкретных ситуаций.

Например, может быть заслушано сообщение о выполнении индивидуального или группового задания: "Деятельность Государственной Думы за определенный месяц" (по материалам печати). Или организуется выполнение заданий, подобных приводившимся в этой главе выше.

Возможно использование заданий для самостоятельной работы и на уроке-собеседовании. Наряду с вопросами, требующими воспроизведения знаний, разъяснения содержания понятий, законов, идей, могут быть предложены задания, позволяющие обобщить изученное, выявить уровень усвоения учебного материала, умение применять знания в новой ситуации. Пример такого задания (11 класс): "В одной из легенд крестьянин, пытающийся после смерти проникнуть в царство небесное, встречает противодействие святых, заявляющих, что мужикам не место в раю. Идеологию какого сословия отражает легенда?"

Применение заданий для самостоятельной работы позволяет варьировать организацию учебного процесса, сочетая при этом фронтальную, групповую и индивидуальную учебно-познавательную деятельность. Так, за несколько недель до изучения очередной темы учащимся могут быть даны задания исследовательского типа, которые выполняются индивидуально или группами учеников. В последнем случае целесообразно определить на основе учета мнения школьников лидеров исследовательских групп. Выполнение таких заданий требует систематического контроля со стороны учителя, а в необходимых случаях и его консультаций.

При организации учебного процесса с использованием заданий для самостоятельной работы помогут "Памятки".

Приведем примерное их содержание.

Памятка
для решения познавательных задач

1. Внимательно ознакомьтесь с условием задачи. С помощью словарей, справочников или учебника выясните непонятные термины.

2. Соотнесите вопросы или предписания, сформулированные в задаче, с ее условием:

а) определите, что дает условие для решения задачи;

б) подумайте, какие знания следует привлечь для решения задачи, к каким источникам обратиться;

в) подумайте, какими общими правилами познания следует руководствоваться при решении задачи.

3. Наметьте предполагаемый ответ в соответствии с вопросом или предписанием.

4. Продумайте аргументы, подкрепляющие ваше решение.

5. Убедитесь в правильности полученного вами ответа:

а) соответствует ли ответ существу вопроса (предписания) задачи;

б) если в задаче дано несколько вопросов, то дан ли ответ на каждый низ них;

в) нет ли противоречий между вашими аргументами;

г) нет ли в условии задачи данных, противоречащих предлагаемому вами решению;

д) можно ли считать предложенный путь решения задачи единственно возможным;

е) не следуют ли из условия задачи какие-либо другие выводы помимо тех, которые намечены вами;

ж) готовы ли вы четко и убедительно изложить выводы и доказательства (факты, примеры, аргументы), объяснить, каким путем получен ответ.

Памятка
для выполнения учебно-практических заданий

1. Уясните смысл требований (предписания) задания.

2. Подумайте, какие знания необходимы для выполнения задания, из каких источников их можно почерпнуть.

3. Продумайте план выполнения задания:

а) наметьте вопросы, на которые надо получить ответы;

б) определите, каким образом следует собрать необходимую для выполнения задания информацию (к каким источникам обратиться, с какими людьми побеседовать, какие объекты наблюдать);

в) подумайте, как вы будете фиксировать необходимые данные;

г) если задание выполняется в группе, распределите обязанности между ее членами;

д) определите сроки выполнения задания (по этапам);

е) обсудите с учителем или в группе намеченный план и при необходимости скорректируйте его.

4. Реализуйте составленный план.

5. Убедитесь, что задание выполнено полностью:

а) оцените, достаточно ли собранных данных, надежны ли они, нет ли ошибок при подсчете;

б) обдумайте собранную информацию, мысленно обобщите ее, сделайте практические предложения;

в) проверьте, насколько доказательны ваши выводы и предложения (практические рекомендации);

г) продумайте, все ли возможные выводы и предложения сделаны;

д) уточните дополнительные вопросы, возникшие в процессе выполнения задания; учтены ли они в итоге выполнения задания.

6. Изложите результаты выполнения задания в соответствии с указанием учителя в устной, письменной или наглядной форме.

Памятки могут быть помещены на стенде в учебном кабинете или розданы каждому ученику. На первых порах целесообразно постоянно обращать внимание учащихся на содержание памяток, приучая их к определенной последовательности в работе. В дальнейшем такая необходимость отпадает, обозначенные в памятке умственные действия выполняются в "свернутом виде".

При изложении материала учителем преобладает фронтальная организация самостоятельной работы учащихся, не исключающая и использование индивидуальных заданий. Самостоятельная же работа с первоисточником (*на лабораторном или практическом* занятии), как правило, проводится методом группового выполнения заданий. Такая работа требует значительной организационной подготовки, прежде всего формирования учебных групп и руководства ими в ходе занятия. Наиболее простой способ формирования учебных групп — это объединение в них соседей по парте. Количество учащихся в группе может колебаться от 2 до 4 человек. При этом очень важно учитывать вклад каждого учащегося в выполнение задания на основе самооценки ученика и оценки личного вклада другими членами группы. Создавая группы на основе интересов, важно так подобрать учащихся, чтобы в каждую группу входили ученики с различным уровнем эрудиции и успеваемости. В таких группах наиболее эрудированные ученики могут быть использованы учителем в качестве "консультантов", помогающих остальным учащимся в продвижении к цели самостоятельной работы. Создание групп по интересам целесообразно при проведении занятия с использованием заданий, основанных на межпредметных связях, когда объединение в группы осуществляется по принципу склонности учащихся к тому или иному

предмету. Наконец, возможно формирование групп, куда отбираются только сильные учащиеся, имеющие устойчивый интерес к обществоведческому курсу, с тем чтобы такой группе поручить сложные задания.

При организации работы по группам возможно выполнение как одинаковых для всех групп заданий, так и разных для каждой из них, но объединяемых общей темой урока. В первом случае при обсуждении итогов сопоставляются не только результаты, но и способы выполнения задания. Во втором случае результат работы каждой группы рассматривается как часть общего итога урока. Выполнение самостоятельных заданий в группах дает возможность учащимся проявить себя в коллективе, опереться на помощь товарищей, участвовать в общении, учиться отстаивать свою точку зрения.

Использование заданий для самостоятельной работы предполагает соблюдение следующих общих требований:

1) задания должны соответствовать уровню подготовки учащихся. Непосильные для учеников задания вызовут у них негативную реакцию, а облегченные — не возбудят интереса и не будут способствовать интеллектуальному развитию школьников. Оптимальным вариантом является отбор таких заданий, которые соответствуют "зоне ближайшего развития", т. е. их решение данным контингентом учащихся является реальным;

2) ученик должен иметь возможность воспринимать задание не только на слух, но и зрительно, чтобы при необходимости уточнить что-либо, работать в индивидуальном темпе. С этой целью целесообразно использовать классную доску, проектор, раздаточные карточки с текстом задания;

3) учащиеся должны быть обеспечены достаточным количеством материалов, необходимых для выполнения заданий;

4) руководство самостоятельной работой учащихся со стороны учителя должно быть непрерывным, но ненавязчивым. При введении нового вида заданий в недостаточно подготовленном классе необходима демонстрация образца его выполнения. В этом случае задание предъявляется в обычном порядке (на доске и т. п.), затем учитель раскрывает логику поиска ответа, показывает путь выполнения работы, вычленяя при необходимости его этапы. Вовлекая учащихся в ход выполнения задания, учитель разъясняет его содержание, ставит промежуточные вопросы, указывает на связь с учебным материалом, необходимым для получения ответа, помогает найти способы выполнения задания. Для учащихся, имеющих опыт самостоятельной работы, помощь учителя может понадобиться лишь в отдельных случаях. подготовленный класс должен выполнять задания самостоятельно, творчески при-

меняя полученные знания и умения, что совсем не исключает роли учителя как организатора учебного процесса;

5) выполнение самостоятельных заданий во всех случаях должно завершаться подведением итогов. При этом особое внимание необходимо уделить анализу способов, обеспечивающих правильное выполнение задания. Отсутствие анализа проделанной работы существенно снижает ее эффективность.

Самостоятельная работа учащегося должна оцениваться с учетом его реального труда и индивидуальных способностей. И здесь учитель обязан проявить педагогический такт, внимание и уважение к ученику. На первых порах целесообразно оценивать только успешное выполнение задания, а не справившихся с самостоятельным заданием, но способным воспроизвести соответствующий материал, неудовлетворительную оценку лучше не ставить.

Задания для самостоятельной работы могут служить средством интенсивного накопления положительных оценок. Однако при выставлении итоговой оценки учитывается результативность всех видов познавательной деятельности ученика.

Приступая к изучению темы, учителю целесообразно подготовить задания к каждому уроку с учетом его целей, уровня подготовленности учащихся (их знаний, умений, интересов). При этом следует учитывать специфику планируемых форм занятий, так как возможности для их выполнения на комбинированном уроке или, например, на практическом занятии неодинаковы. В комплексе заданий должны быть представлены разнообразные задания. Сосредоточение внимания лишь на одном виде заданий не позволит в полной мере реализовать педагогический потенциал самостоятельной работы.

Неподготовленность учащихся к выполнению заданий не должна служить препятствием к включению заданий в учебный процесс. Поступать так значит консервировать недостаточный уровень развития учащихся, уклоняться от целенаправленной подготовки их к жизни и труду. Задача же учителя как организатора самостоятельной работы по общественно-гуманитарной тематике состоит в том, чтобы помочь школьникам овладеть приемами такой работы. По мере накопления у учащихся опыта самостоятельной работы усилия со стороны учителя будут оправданы тем, что затраты учебного времени на выполнение заданий сократятся, учащиеся обретут уверенность и почувствуют вкус познавательной деятельности. Поэтому целесообразно использовать любой вид заданий неоднократно для закрепления опыта работы с ними и чаще повторять трудные задания для развития

способности учащихся к самостоятельной познавательной деятельности. Не исключено, что школьники, выполняя отдельные задания, могут прийти к необходимому результату иным способом, нежели тот, который предусмотрен учителем. В этом случае важно, чтобы учитель всемерно поощрял ученика, внимательно анализировал его подход к выполнению задания. Логически стройное, доказательное объяснение будет свидетельствовать о творческом характере самостоятельной деятельности ученика.

Организация самостоятельной работы учащихся должна *поднимать их до подлинно творческого овладения* научными знаниями и столь же творческого отношения к любой деятельности — познавательной, трудовой, общественно-политической. Но реализовать эту задачу сможет лишь тот учитель, который сам творчески относится к своему труду.

Глава 9

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКИХ КУРСОВ

§ 1. Актуальность проблемы

Вопросы подготовки учителя к преподаванию обществоведческих дисциплин приобрели с конца 80-х — начала 90-х гг. возросшую актуальность, Она определяется несколькими обстоятельствами.

Во-первых, введением нового содержания обществоведческого образования, коренным образом, как говорилось выше (см. главу I), отличающегося от обществоведения предыдущих десятилетий. Одно из решающих для подготовки учителей отличий заключается в том, что ныне содержание обучения социальным интегративным дисциплинам формируется под примечательным общим девизом: Человек и Общество.

Отсюда и новые ориентиры в подготовке к занятиям: единство и взаимосвязь знаний о социальной и индивидуальной жизни человека как наивысшей ценности общества; целостность и сложность жизнеосуществления человека как биосоциального существа, наделенного сознанием, способностью к деятельности, умением творить, духовностью, обладающего неотчужденными правами и гражданской ответственностью.

Новое содержание обществоведческого образования успешно внедряется в массовую практику. Существенно перестраивается вся методическая система обучения предмету. Однако процесс становления нового предмета еще не завершен. Поэтому для подготовки к занятиям необходимо постоянное "слежение" педагога за изменениями в учебных программах, пояснительных к ним записках, за содержанием новых учебных пособий и очередных изданий уже действующих.

Выдвинута и еще одна, абсолютно новая, задача: во- первых, обеспечить достижение всеми учениками требований, сформулированных в государственном образовательном стандарте по социальным дисциплинам. Следовательно, возникла необходимость обращения к стандарту при подготовке к темам и урокам, постоянного сопоставления собственной деятельности, ее образова-

тельных результатов со стандартом, особенно с его требованиями к уровню подготовки учащихся.

Во-вторых, актуальность проблемы подготовки к преподаванию определяется приоритетной установкой современного российского образования на раскрытие разнообразных мировоззренческих взглядов, сущности и возможных последствий альтернативных решений социальных проблем. Реализация этой установки, противоположной господствовавшей более 70 лет идеологической политической конфронтационности, неизбежно ведет к отказу от идеологической монополии. Кроме того, при подготовке к занятиям надо знать и учитывать постоянное воздействие на учеников информации разных источников, весьма различной по своему происхождению, мировоззренческим корням и политическим установкам. Следовательно, подготовка учителя к занятиям существенно осложняется. Впервые вводятся некоторые международные правовые документы, прежде всего Всеобщяя декларация прав человека, в ряде тем учитель и школьники обращаются к тексту Конституции Российской Федерации. Расширяется круг документов (например, различных партий, союзов, общественных движений), источников многовековой социальной мысли, к которым педагог обращается при подготовке к преподаванию, вникает в суть тех произведений, которые прежде и "на слуху" не были. Без такой подготовки учитель не сможет выполнить социально-педагогические требования о формировании альтернативности мышления, о создании в школе благоприятных условий для выработки молодым человеком собственной мировоззренческие позиции, для подготовки личности, свободной в своей жизнедеятельности и самореализации. Созданию таких благоприятных условий способствует соответствующая подготовка к занятиям. Планируя изучение тем, уроков желательно не только обозначить в плане мировоззренческих, духовно-нравственные, политические и иные вопросы, но и попытаться "предугадать" ход дискуссии. Давая свободу высказываниям, учитель вместе с тем должен быть подготовлен к тому, чтобы в необходимых случаях достаточно твердо и аргументировано изложить свою точку зрения, исходящую из приоритета гуманизма и демократиии, не признающую фашизма, расизма, националистического экстремизма.

В-третьих, актуальность вопроса о подготовке к преподаванию определяется значительным расширением числа базовых наук, элементы которых интегрируются в обществоведческом образовании. Часть из этих наук (например, политологию, социологию, социальную психологию) преподаватели прежде не изучали.

Ранее же изучавшиеся науки во многом обрели новое содержание и поэтому сведения, почерпнутые из лекций, руководств недалекого прошлого в большей своей части не могут быть ныне использованы в преподавании. Более того, необходимо преодоление в сознании педагога ряда догм и схем, которые подчас доминировали в прежнем содержании наук об обществе. Это является далеко не легкой задачей, которую приходилось решать многим учителям. Сами базовые науки относительно быстро развиваются, ими выдвигаются новые положения. Полезность ознакомления учащихся с этими положениями объясняется как "открытостью" многих проблем современного обществознания, так и педагогической установкой на включение в учебный предмет разных точек зрения, в том числе и "неотстоявшихся". Все это приводит педагога к необходимости уделять значительное время на освоение новых научных данных и их педагогическую адаптацию.

В-четвертых, актуальность рассматриваемого вопроса связана с тем, что в педагогическую практику прочно входит положение: транслируемый школой социальный опыт состоит из четырех компонентов (кратко: знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценного отношения к миру, людям, к себе). Поэтому при подготовке к занятиям по курсу, разделу, теме учитель стремится обеспечить овладение школьниками всеми названными компонентами. Для части учителей такая многоплановость при подготовке не является привычной: последние два компонента нередко "западают", что, в частности, объясняется недостаточным к ним вниманием в прежних учебных пособиях. Преодолению этого пробела может способствовать продумывание путей реализации системы заданий, содержащейся в новых учебных книгах, развитие методической изобретательности самого педагога. В дидактических трудах справедливо отмечается: строя занятия, планируя тему, преподаватель думает над возможностью охвата в занятиях тех иных компонентов, а в отношении темы, раздела, курса, вообще нельзя обходить тот или иной компонент.

В-пятых, актуальность определяется введением в содержание образования регионального, национально-регионального, школьного компонентов. Это обстоятельство существенно расширяет круг привлекаемых в процессе подготовки к урокам документов, материалов, требует от педагога постоянного обогащения сведений о конституции и законах республики, о структуре и деятельности органов государственной власти и местного самоуправления, о культуре, экономике, о социальных сдвигах в республике, крае, области, в местности, где расположена школа.

В-шестых, актуальность вопроса о подготовке к урокам определяется тем, что успех учебных новаций во многом зависит от накопления преподавательского опыта. Желательно, чтобы неотъемлемой частью подготовки к занятиям стало ознакомление с опытом коллег (в рамках методических объединений разного масштаба), анализ полезного и неудавшегося в своем опыте, продумывание мер, направленных на устранение из дальнейшей собственной практики допущенных пробелов и просчетов, на углубление достигнутых педагогических успехов.

§ 2. О подготовке к преподаванию обществоведческого курса

Когда и с чего начинать подготовку к преподаванию курса?

Ответ на этот вопрос не может быть однозначным, ибо он во многом производен от накопленного данным учителем опыта, прежде всего от того, впервые приступает педагог к преподаванию курса или продолжает преподавание, начатое несколько лет назад.

Исходным моментом для начала общей подготовки к преподаванию курса обычно является время распределения педагогической нагрузки на предстоящий (очередной) учебный год. Это распределение происходит примерно в апреле — за 2 — 2,5 месяца до конца текущего учебного года и следовательно за 4 месяца до начала года нового.

Для учителей, уже не первый год ведущих тот или иной курс — в апреле — июне важно подвести некоторые итоги личного преподавания, отметить хорошее для дальнейшего использования и углубления, а также, пробелы и недочеты, продумав пути их устранения. Полезно заранее ознакомиться с учебной программой на наступающий учебный год, с тем чтобы наибольшее внимание обратить на новые темы и вопросы, на те положения, которые еще недостаточно усвоены самим учителем. Желательно выявить новые, еще не известные данному учителю, научные и методические публикации по тематике преподаваемого курса, начать их чтение.

Для тех, кто впервые приступит к преподаванию обществоведческого курса особенно нежелательно откладывать начало подготовки на лето: и времени может не хватит, и отпуск будет омрачен чувством несделанного, и часть занятий может не удовлетворить и педагога, и учащихся. Оптимальная последовательность различных этапов подготовки к преподаванию курса определяется не только опытом многих учителей, но и выдвинутым в дидактичес-

ких исследованиях положением о пяти уровнях содержания образования.

Первый уровень — общетеоретическое представление, в котором содержание фиксируется в виде обобщенного системного знания о составе, элементах, структуре и функциях социального опыта, передаваемого подрастающим поколениям.

На втором уровне — уровне учебного предмета, развертывается представление об отдельных частях содержания, несущих специфические функции в общем образовании, определяющие особые для каждого предмета состав и структуру.

Третий уровень — учебные материалы, в которых отражены конкретные, подлежащие усвоению учащимися фиксированные в учебниках и других пособиях те элементы содержания (знания, умения, оценочные суждения, деятельные установки и т.п.), которые составляют основу обучения предмету.

На четвертом уровне — содержание непосредственно включается в процесс обучения, становится предметом совместной деятельности преподавания и учения, а затем (на пятом уровне) становится достоянием ученика. Лишь получив достаточно полное представление о конкретном накоплении первых трех уровней, можно перейти к процессу обучения (четвертый уровень).

Первый уровень, как правило, находит свое частичное отражение в концепции учебной дисциплины, неразрывно связанной с концепцией общего среднего образования. Раньше предметные концепции не публиковались. Теперь же есть малотиражные издания концепций и статьи о них в педагогической прессе. Хорошо, если первым шагом предкурсовой подготовки станет ознакомление с публикациями о концепции, где излагаются принципиальные подходы к определению целей и содержание курса. Так, тем, кто будет преподавать "Введение в обществознание" (основная школа), "Человек и общество" (полная средняя школа), и "Человек и общество" (полная средняя школа), рекомендуется внимательно прочитать "Концепцию обществоведческого образования в общеобразовательной школе"("Общеобразование в школе". 1999, № 5 — 6, а также статью Л.Н. Боголюбова "Обществоведение образование в школе сегодня" в том же журнале за 1997 год № 1).

Второй уровень реализуется, прежде всего, в программе и объяснительной записке к ней. Их изучение — следующий шаг подготовки к курсу.

Ознакомление с программой помогает учителю получить четкое представление о структуре предмета, содержании и взаимосвязи его разделов, изучаемых в основной и средней школе,

о последовательности и содержании отдельных тем, об основной литературе по курсу (программы издаются задолго до текущего учебного года, и поэтому в них не отражена литература, вышедшая в последние время). Объяснительная (пояснительная) записка раскрывает важнейшие задачи преподавания предмета, содержит рекомендации о путях освещения разделов, тем.

Изучение учебной программы целесообразно сочетать с первичным обращением к проекту государственного стандарта по социальным дисциплинам. При этом первоначально основное внимание желательно обратить на те положения, которые как бы углубляют и детализируют концепцию курса, помогают лучше понять его основное содержание: функции социально-гуманитарного образования, основные разделы образовательной области, их содержательные линии. С остальными частями стандарта возможно сначала общее ознакомление, дальнейшее же к ним обращение будет необходимо по мере подготовки к преподаванию разделов и тем обществоведческих курсов.

Следующий, имеющий особо важное значение, шаг — вдумчивое изучение учебников (учебных пособий). Раньше это изучение ограничивалось одним учебником, сейчас же речь идет об изучении нескольких учебников по одному и тому же курсу. Например, по интегративному курсу "Человек и общество" надо ознакомиться с учебными пособиями: "Человек и общество" под ред. Л.Н. Боголюбова и А.Ю. Лазебниковой; "Человек и общество. Современный мир" под ред. В.И. Купова.

Изучение учебников, требующее немалого времени и внимания, важно по ряду причин [1]:

учебник — главное средство обучения, в котором дается системное раскрытие содержания образования, материально фиксируется подлежащий усвоению конкретный учебный материал. Для самоподготовки учителя учебник — основной ориентир в содержании курса. Одновременно учебник является ядром, вокруг которого группируются все другие учебные книги (хрестоматии, рабочие тетради и т. п.) и другие средства обучения (например, наглядные);

— учебник, отвечающий современным дидактическим требования, призван возможно полнее отражать не только состав содержания образования, но и процесс обучения. Следовательно, овладение учебником помогает учителю в выборе и реализации эффективных путей организации учебной деятельности;

— при наличии нескольких учебников лишь на базе их изучения возможен выбор пособия, отвечающего потребностям учите-

[1] Проблемы учебника общего образования рассматриваются в одноименной статье А.Т. Кинкулина. ("Обществоведение в школе". 1999, № 1.).

ля, учитывающего профиль образовательного учреждения и (по мере возможности) особенности тех учащихся, с которыми учитель будет работать.

Здесь мы подходим к вопросу, который в прежних методиках даже и не мог ставиться. Речь идет о критериях выбора учителем учебника (учебного пособия).

Если кратко сформулировать требования к учебной книге по обществоведению, то они таковы: соответствие современному уровню научных знаний; четкость изложения основных понятий и ведущих идей; обеспечение единства содержания и процесса обучения; наличие достаточного материала для обеспечения необходимого уровня подготовки учащихся, требуемого государственным образовательным стандартом; осуществление межпредметных связей. Приведем и дидактические критерии выбора учебников, изложенные в трудах отечественных и зарубежных ученых: совпадение целей учителя с целью учебника; понимание автором учебника условий школьного обучения, его каждодневных проблем; посильности материала для учащихся тех классов, где преподает данный учитель; характер требований к деятельности учащихся и стимулы для их активизации; правильность учета учебного времени. Выдвигаются и другие вопросы: дает ли учебник возможность общения между учащимися и учителем; создает ли условия для дискуссии и групповой работы; направляет ли учащихся на чтение других источников, на исследования.

Было бы не лишним добавить к названным критериям еще несколько: открывает учебник возможность для индивидуализации обучения; содержит ли повторительно-обобщающие материалы, терминологический словарик и предметный указатель.

После изучения учителем параллельных учебников один из них избирается для работы с классом, принимаются меры по обеспечению школ нужным количеством экземпляров. Советуем иметь в личной библиотеке учителя, в школьном предметном кабинете или библиотеке, кроме избранных учебников, и несколько экземпляров параллельных учебных книг, а так же пособия "Человек и общество. Дополнительные материалы к учебнику 10 – 11 классов" М., 1999, книг по курсу граждановедения, модульным курсам (социологии, политологии, праву). Их материалы частично будут полезны для использования в изложении учителя, для учащихся, которые пожелают ознакомиться с ними (в частности, при подготовке рефератов, сообщений и т.п.).

У отдельных учителей иногда возникает сомнение: а нужно ли вообще преподавать по учебнику? Не предпочтительнее ли вести преподавание преимущественно "с голоса", иногда в сочетании с

работой над документом? Свое мнение учителя объясняют неудовлетворенностью учебником, высказывают твердое убеждение в том, что результаты обучения будут более продуманными с опорой лишь на учительское слово. Конечно, возможно преподавание без наличия учебника у школьников. Но целесообразно ли? Ведь исключая учебник, учитель, по существу, сам создает учебник в форме своего изложения, содержание которого учащиеся вынуждены записывать. При этом неизбежна запись сведений двух видов: специально отобранных учителем для своего рассказа, так и тех, которые, несомненно, присутствуют в любом учебнике. Отсюда два следствия: неэкономное расходование и без того ограниченного учебного времени; невольная концентрация внимания учащихся, не имеющих навыков скорописи, не на понимании учебной информации, а на возможно более быстром темпе ее фиксации. При этом в записях возможны пропуски первостепенных сведений, ошибочное (это часто бывает, когда материалы воспринимаются "на слух") воспроизведение новых для учащихся терминов, положений. Затруднит учение и отсутствие методического аппарата, который теперь имеется в учебных пособиях. Вряд ли такой труд будет продуктивен и для учителей и для ученика. Словом, как говорил классик отечественной педагогики П.Ф. Каптерев, "учитель не может сделать учебник лишним".

Вслед за учебниками желательно провести общее ознакомление со сборниками хрестоматичного типа, материалы которых могут быть использованы в дальнейшем — при подготовке к темам, урокам. Речь идет о сборниках систематически подобранных в учебных целях или для самообразования материалах по отраслям знания.

Наиболее приспособлены в учебных целях (в том числе и для использования учащимися) книги, специально созданные для школьного преподавания интегральных курсов.

Преподавателями могут быть использованы и некоторые сборники другого, не учебного типа:

1 "Человек: мыслители прошлого и настоящего о его смерти, жизни и бессмертии". В книге, выпущенной в 1991 г., собраны тексты мыслителей античного мира, эпохи Средневековья и Возрождения и Нового времени.

Продолжением этой книги является одноименное издание (1995 г.), где публикуются произведения выдающихся зарубежных и русских мыслителей XIXв., раскрывающие их понимание природы человека, смысла и ценности человеческого существования. В этих книгах после обстоятельного введения рассматри-

ваются отдельные проблемы, где текстам мыслителей предшествует вступительные статья, в конце даны комментарии.

2. "Перекличка веков. Размышления, суждения, высказывания" М., 1990. В книге приведены высказывания ученых, писателей поэтов по проблемам: бытие и его проявления; человек и мир; освоение мира. Имеется справочный аппарат.

3. "Анатомия мудрости. 106 философов: жизнь, судьба, учение. 1995. Это свод фактов из биографий, характеризующих нестандартность мыслителей – от царя Соломона до Артура Шопенгауэра, оригинальных мыслей, афоризмов, советов, предостережений, рекомендаций.

Полезен учителю и сборник "Права ребенка. Основные международные документы". М., 1992. Кроме документов, в книгу включены специальный комментарий и словарь к ним.

Существенную помощь учителю призваны оказать методические руководства. В 2000 г. изданы поурочные методические пособия по курсам "Введение в обществознание", "Человек и общество".

Итак, преподавателем уяснены цели курса, его структура, многое сделано для овладения содержанием. Каковы же дальнейшие шаги?

Ряд учителей переходят непосредственно к подготовке материала по первой, а затем по следующим темам.

Но, может быть, более целесообразно до подготовки к темам (или параллельно с ней) ознакомиться хотя бы с частью школьных обществоведческих пособий, подготовленных преимущественно для углубленного изучения (факультативы, занятия по выбору). Цели такого ознакомления многоплановы: расширить круг знаний о базовых науках; получить представление о содержании отдельных курсов, некоторые из которых могут преподаваться и факультативно; частично использовать материал этих пособий при подготовке учителя к урокам; рекомендовать эти книги для самостоятельного чтения тем из учащихся, кто проявляет повышенный интерес к социально-гуманитарным знаниям.

За последние годы выпущено около 30 таких пособий. Назовем лишь некоторые из них:

1. *Алексеев С.Ф.* Государство и право. Начальный курс. М., 1993;

2.*Гаджиев К.С.* и др. Введение в политологию. М., 1995;

3. *Гуревич П.С.* Человек. М, 1995;

4. *Кравченко А.И.* Введение в социологию. М., 1994;

5. *Любимов А., Липсиц И.* Введение в экономику. М., 1994;

6. *Мушинский В.О.* Основы правоведения. М. 1994;

7. *Никитин А.Ф.* Политика и право. М., 1995;

8. *Гуревич П.С.* Введение в философию. М. 1997;

9. *Гуревич П.С.* Культурология. М., 1996;

10. *Гуревич П.С.* Человек и культура. Основа культуроведения. М., 1998;

12. *Соколов Я.В., Прутченков А.С.* Граждановедение. 9 кл. М., 1998.

Подготовка к курсу, к темам включает в себя и изучение хотя бы нескольких трудов по базовым наукам, что поможет преодолеть штампы прежних лет, ознакомиться с современными научными взглядами, в том числе проблемами, по которым наука не дает однозначных решений. В частности, весьма полезно глубокое ознакомление с трехтомным пособием для учителя под редакцией В.И. Купцова "Человек и общество" (М., 1993). В трех книгах ("Что такое общество?", "Сферы общественной жизни", "Мир, в котором мы живем") плюралистическое изложение современных научных воззрений сочетается с анализом идей и концепций выдающихся мыслителей прошлого.

При отборе трудов для изучения следует самокритично оценить собственную готовность к занятиям и в первую очередь прочитать книги, освещающие проблемы, менее известные учителю.

Ознакомление с трудами по базовым наукам дает необходимые педагогу знания, укрепляет уверенность в себе и авторитет среди учащихся, которые, как правило, с повышенным интересом прислушиваются к научным оценкам, к аргументации ученых. Список части таких трудов приведен в учебной программе. Однако его следует постоянно пополнять. О значительном размахе выпуска такой литературы можно судить по следующим данным. По проблемам цивилизации в конце 80-х — начале 90-х гг. было издано около 100 трудов. В первой половине 90-х гг. было выпущено более 45 учебников (преимущественно вузовских) по политологии, 40 таких же книг по социологии, в том числе опубликованных региональными издательствами. Источниками знаний педагога о новых изданиях или трудах, с которыми раньше не удалось ознакомиться, о новой учебно-методической литературе являются библиографические списки и картотеки в библиотеках, газете "Книжное обозрение". О новых учебниках, методических руководствах регулярно информируют "Учительская газета", "Педагогический калейдоскоп".

При подготовке к курсу, отдельным занятиям учитель обращается к словарям по базовым наукам. Назовем некоторые из них:

Большой энциклопедический словарь. М., 1994;

Краткая философская энциклопедия. М., 1994;

Политология. Энциклопедический словарь. М., 1993;

Политологический словарь. М., 1995;

Философский энциклопедический словарь. М., 1997.

Материалы к словарю обществоведческих терминов регулярно публикуются в журнале "Преподавание истории в школе" (1994 и последующие годы).

Словари имеются также в книгах:

Ионов И.Н. Российская цивилизация. IX – начало XX века. М., 1994;

Фролов С.Ф. Социология. М., 1994 (словарь ключевых социологических терминов);

Смелзер. Нейл Социология. М., 1994 (терминологический словарь);

Политология. Практикум (Политология для всех: основные концепции, понятия, категории).М., 1993.

Имеется еще одно издание несколько необычного типа: 50/50. Опыт словаря нового мышления. М., 1989. В книге, рассчитанной, как отмечается в аннотации, на самого широкого читателя, сопоставляются точки зрения на наиболее важные понятия, которые имеют широкое хождение в современной общественно-политической лексике, но неодинаково воспринимаются и интерпретируются в контексте разных культур и историко-политических традиций. Словарь составили ведущие советские и французские ученые и публицисты. Каждое понятие (например: социология, культура, расизм и национализм, ментальность, демократия) раскрывается двумя-тремя авторами, что обеспечивает плюрализм мнений.

Для расширения педагогической культуры, ознакомления с современными дидактическими взглядами полезно обращение к "Российской педагогической энциклопедии" в двух томах. Т.1. (М., 1993), Т.2 (М., 1999).

Адресованы учащимся и преподавателям общеобразовательных учреждений:

"Школьный философский словарь" М., 1995;

П.С. Гуревич. Философский словарь. М., 1997;

Н.Е. Яценко. Толковым словаре обществоведческие терминов. СпБ., 1999;

П.С. Гуревич. Современный гуманитарный словарь-справочник. М., 1999.

Знание научной и педагогической литературы по истории (отечественной и зарубежной): одно из условий успешной подготовки к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин, ибо они из всех учебных предметов более всего взаимодействуют с историей. Так, в интегральном обществоведческом курсе нет ни одной крупной темы, где бы не выступали связи с историей, где бы не прояв-

лялся исторический подход к развитию общества. Поэтому желательно знание литературы, отражающей уровень современной науки, знание учебников, в том числе пробных, где освещение многих вопросов(например, цивилизационное развитие, духовная культура, политическая система) способствует лучшей реализации межпредметного взаимодействия, а применительно к средней школе — взаимодополняемости исторического и обществоведческого образования.

Не имея возможности перечислить учебники истории, число которых ежегодно пополняется, обратим внимание читателя лишь на те, где по-новому рассматриваются вопросы цивилизационного развития:

Хачатурян. В.М. История мировых цивилизаций с древнейших времен до начала XX века. М., 1996;

В.М. Хачатурян. История мировых цивилизаций. XX век. М 1999;

И.Н. Ионов "Российская цивилизация. IX — начало XX века. М., 1994.

При использовании этих (и ряда-других) пособий надо учитывать, что в них представлены различные точки зрения на излагаемые события, подчас расходящиеся с известными учащимся оценками массовых изданий учебников (их нередко называют федеральными); учитель расскажет о различных оценках событий, не превращая ту или иную гипотезу, версию в базовое теоретическое положение.

Представляет интерес и изданье и Всемирная история глазами современников и историков". Это серия книг для чтения, предназначенная в первую очередь учителям средних школ. В издании сочетаются три вида текстов: авторские очерки, посвященные ключевым проблемам истории той или иной цивилизации и отражающие современные представления о ней; фрагменты документов, сочинений историков тех времен; отрывки из работ отечественных и зарубежных историков, ставшие классикой исторической науки. В 1994 г. вышли две первые книги этой серии: "Древний мир глазами современников и историков" (Ч. I"Древний Восток". Ч II "Греция и Рим").

Интересны для обществоведа и пособия,посвещенные мировым религиям.

К числу источников к курсу, разделам, темам, урокам относятся периодические издания. Их привлечение способствует решению нескольких задач: конкретизации, иллюстрированию основного, содержащегося в учебниках, материала; освещению новых, в том числе текущих событий, фактов, которые не могли быть отра-

жены в учебнике, изданном год — два назад. В частности, это относится к законодательным актам, политическим декларациям.

Так, при чтении газет полезно отмечать сведения, которые могут быть использованы на уроках, здесь полезен сбор материалов "про запас", памятуя о том, что многие газетные публикации не носят "сиюминутного" характера, их использование на уроках может способствовать как стимулированию интереса учащихся к предмету, так и углублению их знаний. Приведем пример. В "Российской газете" 20 сентября 1995 г. помещен следующий материал. "Один маститый журналист пересказывал запомнившийся ему разговор с нью-йоркским таксистом. Тот оказался из "новых американцев" одесского происхождения, в своем советском прошлом не очень ладивший с Уголовным кодексом. "Вы знаете, с чего я начал свое американское бытие? С того, что на зубок выучил восемь законов штата, и в первую очередь по налогообложению, — признался бывший одессит. Без этого здесь шагу не ступишь. А у нас в Союзе я с законами познакомился, когда уже на нарах сидел. ..." Думается, что приведение в классе этого отрывка может помочь раскрыть необходимость знания законов.

Немало место в курсе занимают вопросы о роли религии и церкви в современном мире. Всестороннему рассмотрению этих вопросов могут способствовать высказывания религиозных деятелей. Приведем в качестве примера слова Патриарха Московского и всея Руси Алексия II (см. газету "Вечерняя Москва", 22 февраля 1994 г.) "Церковь должна быть подлинно отделена от государства. Она должна иметь право оценивать все события, происходящие в стране, с позиции духовности и нравственности. Она не можeт это сделать, будучи государственной.

Идеал церкви, в том числе, конечно, Русской православной, находится не в материальном, земном мире и уже тем более не в политической его сфере — он находится на небесах. Задача Церкви на земле, вести свою паству к спасению, к царству Божию, к духовному и нравственному совершенствованию в условиях любых государственно-политических форм...

Мы должны строить наше общество на основе веротерпимости, особенно актуальной в нашей столь богатой конфессиями и религиями стране".

В периодической печати при рассмотрении злободневных проблем (или в связи со знаменательными датами) приводятся отрывки из документов прошлого, которые и сегодня звучат вполне современно. Приведем пример: в печати в связи с 90-летием принятия царского манифеста (17 октября 1905 г.) был опубликован фрагмент подготовленного тогда же, в 1905 г, доклада С.Ю. Витте

(имя это старшеклассники знают из курса истории). С.Ю. Витте писал: "Принципы правового порядка воплощаются лишь постольку, поскольку население получает к ним привычку — гражданский навык. Сразу приготовить страну со 135-миллионным разнородным населением и обширной администрацией, воспитанными на иных началах, к восприятию и усвоению норм правового порядка не по силам никакому правительству. Вот почему далеко недостаточно власти выступить с лозунгом гражданской свободы. Чтобы водворить в стране порядок, нужны труд, неослабевающая твердость и последовательность". Учитель вполне может использовать этот отрывок при подготовке к соответствующим урокам.

Расширению кругозора учителя может способствовать и ознакомление с еженедельным приложением к газете "Первое сентября". Приложение называется "История", но в нем публикуются и материалы, представляющие интерес для обществоведа: беседы о гуманизме, культурологии и т.д.

Учитель может делать выписки из заинтересовавшей его публикации. Удобно собирать материали в форме вырезок. Учителю-обществоведу нередко приходится обращаться к правовым актам, текст которых первоначально публикуется на газетных страницах.

Тексты таких актов целесообразно сохранять целиком, ибо разные их части могут быть использованы на нескольких занятиях и даже в разных курсах. Классифицировать собранный материал целесообразно по рубрикам учебника. Кстати, возможно и использование опыта прежних лет, когда к сбору газетного материала привлекались и учащиеся. В этом случае возможен сбор материала по определенной тематике. Например: нравственность, ее роль в жизни человека и общества; охрана окружающей среды; этикет, его роль в общении между людьми; экономическая жизнь России; глобальные проблемы современности.

Журналы, профессионально полезные для обществоведа, можно условно разделить на несколько групп.

Первая группа — это журналы, *сочетающие освещение проблем* базовых наук с отчетливо выраженной педагогической направленностью. Прежде всего назовем профессиональный журнал — "Обществознание в школе", выходящий с 1997 г. Для того чтобы журнал стал постоянным советчиком педагога, желательно придерживаться определенной системы использования его материалов. Так,

[1] Приводимые советы относятся, в первую очередь, к начинающим учителям. Опытный педагог обычно вырабатывает свою систему сбора и классификации материала к занятиям.

при чтении очередного номера полезно сделать пометки — какой текст и где можно использовать. Затем можно сделать соответствующую выписку, либо занести на карточку краткое описание материала, указав номер и страницы журнала. Выписки, карточки группируются по темам учебной программы, хранятся в "действующем архиве" педагога. Таким же образом используются материалы других изданий, в частности, журнала "Социально-гуманитарные знания". Если у учителя есть соответствующие возможности, то целесообразно эти журналы выписать для личного пользования или для школьного предметного кабинета, библиотеки.

Ко *второй группе* можно отнести журналы, охватывающие весь спектр (или значительную его часть) базовых наук. Это "Свободная мысль","Диалог", "Общественные науки и современность". Сюда же входит и еженедельник "Новое время", где освещаются многие проблемы современности, так или иначе рассматриваемые в обществоведческих курсах.

Третья группа- журналы, освещающие актуальные вопросы одной из базовых наук. Сюда можно отнести "Вопросы философии", "Политические иследования", "Государство и право", "Социологические исследования", "Кентавр".

Целесообразно обращение и к журналам по историческим наукам ("Отечественная история", "Новая и новейшая история" и т.д.). В публикации этих журналов широко представлены материалы о развитии взглядов на общество, истории цивилизаций, отношениях между народами, проблемах и особенностях современного общества.

Среди источников подготовки учителя к занятиям назовем и региональные издания — республиканские, краевые, областные, местные (периодика, научные и популярные труды, Ю статистические сборники и т.п.).

Диапазон тем, освещаемых этими источниками, весьма широк: деятельность органов государственной власти, местного самоуправления, национальное сознание, традиции, обычаи, образование, культура, хозяйство, экология, молодежные проблемы, предпринимательство и многое другое. Заметим, что материал региональных изданий может быть использован во всех компонентах содержания образования, и совершенно необходим для регионального, национально-регионального и школьного компонентов. Например, текст Конституции входящей в состав РФ республики, где расположена школа, должен быть у учителя такой же настольной книгой, как и текст Конституции Российской Федерации.

В заключение обзора письменных источников подготовки учителя к занятиям напомним слова видного методиста-историка

Н.Г. Дайри: "Нет ничего ошибочнее одинакового чтения всей литературы". В самом деле: какие-то материалы мы лишь просматриваем, в других внимательно, “с карандашом”, читаем особенно важные для преподавания места, делаем записи, при чтении особенно значимых трудов составляем план, план-конспект.

Учительская самоподготовка не ограничивается обращением к письменным источникам. Нередко на занятиях возникает разговор (по инициативе как педагога, так и учащихся) о произведениях (по преимуществу современных) искусства (кино и видео — особенно), теле-и радиопередачах. Некоторые педагоги в процессе подготовки к занятиям по духовной культуре считают необходимым просмотреть фильмы, видеокассеты, привлекающие особое внимание школьников.

Некоторые учителя нередко смотрят и телепередачи "с карандашом", отмечая для памяти то, что может пригодиться на занятиях. Вот один из примеров. В конце 1995 г. был показан фильм Н. Михалкова "Анна от 6 до18" — о взрослении, развитии взглядов дочери режиссера в сложные 80-е и вначале 90-х гг. Каждый год дочери задавались одинаковые вопросы. Ответы на один из них учитель может привести в рассказе о духовном мире личности. Шестилетний ребенок на вопрос "Чего ты боишься?" ответил: "Бабу Ягу". Через 11 лет девушка-выпускница школы говорила о том, что главная опасность — потерять внутренний мир, лишиться стержня, хорошей основы, которой она обладает. И, продолжая эту мысль, девушка сказала в конце беседы: “Родина — вот, во что можно верить, что можно и нужно любить”.

Давно замечено: незаписанная мысль — потерянный клад (Д.И. Менделеевым). Каковы же наиболее целесообразные формы учительских записей при подготовке к занятиям? Они зависят от целевого назначения записей[1].

Желательно, чтобы записи, предназначенные для использования на занятиях (цитирование, переложение и т.п.), имели форму, позволяющую с наибольшим для педагога удобством привлечь запись к его лекции, рассказу. Форма записи не должна быть "привязана"лишь к определенному уроку, ибо одну и ту же запись можно использовать в разных темах, особенно учитывая подвижность программ, альтернативность тематического планирования. Поэтому записи, предназначенные для "работ на уроке", нецелесообразно вести в общих тетрадях, предпочтительны записи на карточках.

[1]Тексты Конституции Российской Федерации желательно иметь в школьном кабинете в достаточном количестве экземпляров, позволяющем организовать саостоятельную работу

Записи следует тематически озаглавить, поместить сноску на источник. Если запись ведется на одной стороне листа, то на обороте некоторых записей (определения, афоризмы, выдержки из сочинений мыслителей, документов) можно отметить: привлекает ли интерес учащихся, используют ли они ее содержание в дальнейшей работе.

Если учитель сочтет целесообразным отдельные труды конспектировать в общей тетради, то конспектирование можно сочетать с вынесением на карточку тех положений, которые предполагается включить в учительское изложение.

Записи классифицируются по темам, к которым они имеют переимущественное отношение. Перечень тем исходит из типовой учебной программы, но может иметь своей основой и рубрикацию учебника. Последовательность "внутритемного" расположения записей определяет последовательность изложения темы в программе или в учебнике.

Несколько слов о студенчестве, ибо в эти годы, по существу, начинается подготовка к преподаванию. Главное состоит в овладении широким кругом знаний, прежде всего по наукам, базовым для школьного обществознания, начатками педагогических умений. Возможно уже на вузовской скамье придать подготовке четкую прикладную направленность, ориентированную на будущую учительскую деятельность. Здесь имеется в виду вдумчивое самостоятельное изучение школьных программ и объяснительных к ним записок, действующих учебных книг, прежде всего, тех книг, которые рекомендованны Федеральным экспертным советом по общему образованию в качестве учебного пособия или учебника. Книги, имеющие такую рекомендацию, обычно издаются большими тиражами, и поэтому по ним ведется обучение во многих школах различных регионов. Важно не ограничиваться общим представлением о праграммах и книгах, а "вчитываться", понимать цели обучения, знать структуру предмета, которая отражена в учебнике, его основное содержание. На базе этих знаний студент может начать подбор некоторых материалов для использования затем в школьном преподавании: из лекций, книг, периодической и общей печати; полезно с 4 — 5 курсов стать постоянным читателем Журналов “Обществознание в школе”, “Социально-политические знания. Материал, который может быть использован в преподаваний, желательно фиксировать различныеми способами (записи,вырезки и т.п.). На вузовском этапе подготовки материалы лучше подбирать по вузовским курсам базовых наук, детализация по разделам, темам школьных учебных программ придет позже, в процессе личного преподавания. Важ-

ным этапом подготовки к учительской деятельности может стать педагогическая практика, предшедствующее ей глубокое ознакомление с программной документацией и учебными книгами позволит сделать более результативными пассивную и активную педпрактику. Еще один совет: в ряде вузов медодика обществоведческих курсов является одним из предметов по выбору (V курс). Этой возможностью полезно воспользоваться.

§ 3. О подготовке к преподаванию учебной темы

Перед началом учебного года и на его протяжении основное место в домашней работе педагога занимает подготовка к изучению очередных тем и входящих в них уроков. На этом этапе подготовки учитель закладывает фундамент для реализации четвертого уровня содержания, когда оно непосредственно включается в процесс обучения, становится результатом совместной деятельности преподавания и учения. Первым шагом такой подготовки является осмысление места темы в учебном процессе. Перечитывая учебную программу (непременно включая и объяснительную записку), соответствующую главу учебника, учитель лучше уяснит место темы в общей системе обществоведческого предмета, в курсе, преподаваемом в данном классе, методику формирования основных понятий, возможность и необходимость ретроспективных и перспективных связей внутрипредметного и межпредметного содержания.

Здесь и ниже изложение будем пояснять на примере отвечающей типовой программе одной из тем пособия "Введение в обществознание" (гл. VI). Тема названа "Гражданин. Государство. Право". Она закладывает основы понимания некоторых правовых (частью — политико-правовых) знаний, овладение которыми содействует формированию человека-гражданина, его ориентации на утверждение правового государства, воспитанию гражданственности. Содержательный "костяк" предметного содержания: гражданин, государство, право, его роль в жизни человека, общества, Конституция как основание и источник развития всего права. Ретроспективно тема связана с материалом о гражданине, изложенном в предыдущем разделе ("Человек, природа, общество") и о морали (предыдущая глава). Перспективно тема служит фундаментом для изучения следующей темы о правах человека и гражданина, дает некоторое представления о политикоп-правовой сфере, существенно обогащаемые в старших классах.

Следует учитывать межпредметные связм с курсом истории: некоторые сведения о конституционном развитии нашей страны,

зарубежных стран. Уже на первом этапе подготовки к теме полезно определить оптимальные для нее способы применения знаний, творческой деятельности, выработки ценностных ориентаций.

Важным условием эффективной подготовки занятий и их проведения является тематическое планирование.

Отказ от унифицированной образовательной системы и становление ее многообразия, вариантность содержания образования и методов обучения создали иные, чем в недавнем прошлом, условия для подготовки и проведения занятий. Раньше учебное время, отводимое на предмет, жестко а регламентировалось учебным планом, количество часов на ту или иную тему определялось программой, оно, как правило, совпадало с количеством параграфов (хотя и отводилось небольшое резервное время 3 — 4 часа в год); программные формулировки перекочевывали в "фонарики" единственного стабильного учебника (иногда, наоборот: из учебника в программу). Теперь же учебное время на тот или иной курс, часть его определяется в зависимости от условий, в которых работает данная школа, может включать кроме базового компонента региональный и школьный; в программах количество часов на тему иногда не указывается — оно определяется школой, учителем; содержание избранного для данного класса учебника не может не влиять на планирование, более того: учитель вправе менять последовательность изучения, восполнять некоторые пробелы програмы и учебника, изучать не весь текст учебника, а лишь часть его, выбранную по разумению учителя (хотя педагогически это, как правило, нецелесообразно, ибо реальна угроза утраты предметной целостности, частичного невыполнения требований образовательного стандарта). Многоликости учебного процесса противопоказан ориентир "параграф-урок", ибо главное содержание нескольких параграфов нередко излагается в одночасовой лекции или, наоборот, на изучение одного параграфа отводится 4 — 5 занятий, чаще всего включающих работу с документом, ролевые игры, диспуты.

Опыт преподавания обществоведческих курсов в последние годы показал целесообразность многовариантного примерного тематического планирования. Опубликованное в журнале "Обществознание в школе" примерное планирование курсов "Введение в обществознание", "Человек и общество" может направить работу учителя по составлению личного плана преподавания.

Исходными для планирования являются:

1) Цели обучения, которые должны быть реализованы в результате освоения темы как целостной и относительно законченной части курса.

2) Возможности учащихся, учебное время, определенное на курс. Например, занятия по пособию "Человек и общество" могут начинаться либо в первом, либо во втором полугодии 10 класса. Возможен и вариант изучения части курса11 класса в сочетании с историей.

3) Учебная программа, определяющая основное содержание курса, последовательность его раскрытия. Заметим, что последовательность изложения в программе может не совпадать с учебником. Какую последовательность принять за основу при планировании, выбирает учитель. Нередко учитель сам определяет последовательность изложения, учитывая, конечно, содержание и программы, и учебника.

4) Учебник (структура, содержание), по которому ведется преподавание. Естественно, что, например, в 11 классе планирование, ориентированное на пособие под редакцией Л.Н. Боголюбова и А.Ю. Лазебниковой, будет существенно отличаться от планирования занятий по книге под редакцией В.И. Купцова.

5) Относящиеся к данной теме требования действующего образовательного стандарта. Так, если изложение в учебнике (что нередко бывает) не отвечает в полной мере необходимости реализации отдельных требований стандарта (или программы), то в тематическом планировании учитывается необходимость выделения специального времени на компенсацию пробелов, уточнение отдельных положений.

6) Замысел педагога, направленный на освоение учащимися в процессе изучения темы компонентов содержания образования, эффективную организацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся, оптимизацию учебной нагрузки, в том числе домашних заданий.

7) Стремление педагога к оптимальному (исходя из содержания темы, отведенного на ее изучение учебного времени, возможностей и интересов учащихся данного класса) определению типологии уроков. Например, педагогическая необходимость вводной к ряду уроков школьной лекции, специальных уроков для работы над документальным источником (Конституция или ее отдельные главы, Всеобщая декларация прав человека и т.п.), ролевой игры, обобщения изученного материала.

8) Возможность, необходимость реализации межпредметных и межкурсовых связей как средства углубления знаний и получения новых.

9) Ознакомление с массовым опытом преподавания, анализ личного опыта.

При планировании занятий (тема, урок) учитель может обратиться, помимо указанных в предыдущем параграфе, к книгам и

брошюрам различного типа. Большим подспорьем является методические пособия.

Применительно к интегрированным курсам 8—9 и 10—11 классов такие пособия изданы в 2000 г. Их построение соответствует структуре учебных пособий. Часть этих поурочных рекомендаций была опубликована в журнале "Обществознание в школе" (1991 – 2000 г.г.)

Важно при подготовке к преподаванию тем и уроков использовать поклассные сборники заданий и тестов, опубликованные в Библиотеке журнала "Обществознание в школе (1998 – 1999 г.г.), отвечающие структуре учебников по интегрированному курсу. При работе над сборниками учитель отбирает задания, которые будут на уроках даны классу, отдельным учащимся.

Существеннейшей частью работы педагога над тематическим планированием является формулирование цели изучения темы. Планируя цели конкретной темы, преподаватель, руководствуясь содержанием, представленным в программе, учебнике, выявляет его возможности для реализации общих целей школьной обществоведческой подготовки, конкретизируя их применительно к данной теме.

Формулирование замысла можно начать с характеристики знаний, как ведущего компонента учебного содержания. Возможна и иная последовательность: начать с выяснения ценностей, ценностных ориентаций, на формирование которых должно быть направлено изучение темы. В планировании, отражающем педагогический замысел, указываются теоретические знания, понятия, термины, которые должны быть осознаны учащимися; содержится разбивка на уроки разного типа, составляются их планы, включающие изложение нового материала, задания различного типа предлагаются варианты занятий и т.п..

Сказанное поясним на нескольких вариантах планирования уже названной выше темы “Гражданин. Государство. Право.”

Основные черты педагогического замысла могут быть во многом общими для разных вариантов. Однако глубина реализации замысла, его методическая интерпретация будут различны, в зависимости от учебного времени, типов, уроков, надпредметных умений учащихся и других моментов. Сформулируем педагогический замысел изучения темы:

— способствовать выработке эмоционально-ценностной ориентации учащихся на знание и осмысление непреходящей ценности человеческой личности, справедливости, права, идей правового государства, гражданской ответственности, уважения к Конституции как к основному правовому акту, обладающему высшей

юридической силой, на соблюдение правовых актов, эмоционально-негативного отношения к правонарушениям, т.е. к противоправным действиям гражданина, учреждения, предприятия;

— дать учащимся возможность получить на доступном им уровне теоретические знания о сущности понятия "гражданин", о гражданстве как правовой связи гражданина и государства, о соотношении морали, права и закона, об основных принципах правового государства, о признаках и видах правонарушений, о Конституции Российской Федерации — Основном законе государства; обеспечить знание учащимися терминов: государство, законодательная власть, исполнительная власть, судебная власть, гражданин, право, закон, правовая норма, правонарушение, Конституция;

— развивать умение определять понятийные взаимосвязи (личность, гражданин, право, государство; три принципа правового государства), работы с документом (Конституции Российской Федерации);

— обеспечить творческую деятельность путем выполнения соответствующих заданий, анализа высказываний мыслителей, выявления на базе ознакомления, самостоятельной работы с Конституцией Российской Федерации, Конституциями[1)] входящими в нее республик ценностных ориентиров гражданственности.

Таким образом, реализация педагогического замысла должна способствовать эффективному вкладу темы в решение одной из важнейших целей обществоведческого образования — формированию гражданской личности, сочетающей в себе развитую нравственную, правовую и политическую культуру. Изучаемая тема призвана заложить понимание того, что правовая культура, правосознание и вытекающее из него правомерное поведение является частью общечеловеческой культуры.

Прежде чем перейти к вопросу о планировании темы, выскажем еще несколько соображений о подготовке педагога к преподаванию темы.

Желательно перед ее изучением выяснить интересы учащихся, с ней связанные. В этих целях на предпоследнем уроке по предыдущей теме можно назвать учащимся предстоящую тему и попросить на следующем уроке высказать свои запросы (например: какие вопросы, связанные с правом, законами вас интересуют и почему?). На удовлетворение этих запросов учитель обращает внимание при подготовке к теме. Думается, что непременным элементом каждого урока должны быть ответы учителя на вопросы учащихся, Более того, в целях лучшего понимания учебного

[1)] *В составлении тематического планирования принимала участие Е.И. Жильцова.*

содержания, развития интереса к предмету следует стимулировать постановку учащимся вопросов педагогу. Надо, опираться, в частности, на предыдущей опыт, учитывая современные явления, продумать, какие у школьников могут возникнуть вопросы в ходе изучения темы и заранее подготовиться к ответам на них.

Эти вопросы нередко выходят за рамки собственно учебного содержания, подчас связаны с текущими событиями в стране, регионе (например, о терроризме, организованной преступности, о мерах наказания за те или иные правонарушения и т. п.).

Правильно делают те, кто еще в процессе домашней работы делает "заготовки", служащие своего рода увертюрой (вступлением) к теме. Краткое перечисление рассматриваемых в теме вопросов не всегда вызывает необходимый отклик у учащихся, не повышает мотивацию к учению. Поэтому надо задумываться о других подходах к началу темы. Один из них формулирование определенного задания, (примеры см. далее). В связи с расширением круга источников, фрагменты которых часто приводятся в учебниках, учительском слове, следует быть готовым ответить на вопросы о том или ином авторе, знать данные о нем, хотя бы в объеме краткой энциклопедической справки. Если учитель не может дать ответ на том же занятии, где был задан вопрос, действует непреложное правило сказать учащимся: "Узнаю побольше и отвечу на следующем уроке". Это правило действует и тогда, когда учитель затрудняется ответить на другие вопросы.

Рассмотрим варианты планирования одной из тем курса. Оно носит примерный характер. Слово "примерный имеет" в русском языке несколько значений: 1) образцовый, 2) приблизительный. Мы имеем в виду второе значение. Для удобства рассмотрения варианты планирования[2] отражены в двух таблицах, а сами таблицы представлены в краткой форме, в них указано наиболее существенное: тема и форма урока, основные понятия.

Возможно планирование и других методических вопросов. Целесообразно, в частности, указывать на межпредметные связи, но в данное время их представить затруднительно, ибо последовательность изучения курсов истории еще окончательно не установлена.

Первый вариант (6 занятий) исходит из необходимости реализации педагогического замысла в весьма ограниченное учебное время, что, в частности, сужает возможности углубленного рассмотрения отдельных существенных положений.

Второй вариант (8 занятий) рассчитан на более глубокую, чем в рассмотренном выше планировании, реализацию педагогического замысла, на большее разнообразие типов уроков, на расширение

возможностей для самостоятельной работы учащихся над текстом Конституции, которая сочетает в себе правовые и политические основы жизни нашего государства, т.е. то, что должно составлять квинтэссенцию знаний гражданина России Планирование может быть использовано и в классах с повышенной подготовкой учащихся (в частности, вместо итогового собеседования может быть проведено семинарское занятие).

Примерное планирование темы "Гражданин. Государство. Право" в курсе "Введение в обществознание"

Вариант 1

Дата	№№ урока	Тема урока	Форма урока	Основные понятия
1	2	3	4	5
	1 – 2	Роль права в жизни человека и общества	Школьная лекция	Право, закон, отрасли права, правовая норма, правонарушения, правовая ответственность
	3.	Государство и право	Традиционный урок	Государство, гражданство, функции государства, государственный аппарат, формы национально-государственного устройства, формы правления, государственный суверенитет
	4.	Принципы правового государства	Лабораторная работа по тексту учебника	Верховенство власти, незыблемость прав и свобод человека и гражданина, законодательная власть, судебная власть, президент.
	5.	Конституция – Основной Закон Российской Федерации	Традиционный урок	Конституция, демократия, федерация, республика.
	6.	Конституционные основы государственной власти в Российской Федерации	Лабораторная работа с текстом статей 1, 5, 10, 11 Конституции Российской Федерации	

Вариант 2

Дата	№№ урока	Тема урока	Форма урока	Основные понятия
1	2	3	4	5
	1.	Происхождение и сущность государства	Традиционный урок	Государство. Гражданин, функции государства, государственный аппарат, Формы национально-государственного устройства, формы правления, государственный суверенитет.
	2.	Сущность права его отличие от морали	Традиционный урок	Право, закон отрасли права, правовая норма, правонарушении, правовая ответственность.
	3.	Правовое государство	Лабораторная работа по тексту учебника	Верховенство власти, незыблемость прав и свобод человека и гражданина, законодательная власть, исполнительная власть, судебная власть, президент.
	4.	Конституция — Основной закон Российской Федерации	Традиционный урок	Конституция, демократия, федерация, республика.
	5	Реализация в Конституции Российской Федерации принципов правового государства	Лабораторная работа с текстом статей 1,2, 10, 15, 17, 18, 94, 95 (пункт 1), 110, 118 Конституции Российской Федерации	
	6.	Конституционные основы государственной власти и местного самоуправления в Российской Федерации	Лабораторная работа с текстом статей 1, 5, 10, 11, 12, 130, 131 Конституции Российской Федерации	
	7 – 8.	Роль права в жизни человека, общества, государства	Итоговое собеседование или семинар по материалу всей темы	

§ 4. О подготовке к проведению урока

Дидактика определяет урок как основную единицу учебного процесса и содержательную единицу учебной темы, раздела, предмета. Следовательно, подготовка к уроку должна включать по меньшей мере следующее: выявление места урока в теме, определение его содержания, которое может быть эффективно изучено в определенный отрезок времени. Выше шла речь о различных уровнях содержания образования; говоря об уроке, мы имеем ввиду четвертый и пятый уровни — содержание непосредственно включается в процесс обучения, благодаря продуктивному сочетанию, взаимодействию преподавания и учения, оно должно стать достоянием ученика.

Урок — основная единица учебного процесса — служит вместе с тем и полем для подлинного педагогического творчества, доступного каждому учителю. Думается, что с этих — творческих позиций следует подходить к подготовке урока. Одним из условий успеха является анализ собственного опыта, использование и развитие того положительного, чем отличались одноименные уроки в прошлые годы. Поэтому учителю, не первый год преподающему курс, полезно обратиться к прежним записям не только по содержанию и методике урока, обогатив эти записи новыми сведениями, но и к тем, в которых отражены педагогические успехи и неудачи.

Один из первых этапов непосредственной подготовки учителя к уроку — тщательное перечитывание тех страниц учебника, где изложено содержание ближайшего занятия. Это необходимо не столько для возобновления собственных знаний, сколько для тщательного анализа текста учебника, выявления путей раскрытия трудных вопросов, формирования сложных понятий, определения средств активизации познавательной деятельнеости на разных этапах урока, для составления плана урока, выяснения соотношения текста учебника и своего рассказа. Думается, что правильно поступают те учителя, которые, зная особенности "своего" класса, при подготовке к уроку продумывают некоторые стороны индивидуализации обучения: кому во время опроса, беседы поставить более сложные задания, кому полегче, кому, исходя из интересов отдельных учащихся, предложить во время собеседования тот или иной вопрос. Должен учитель и вспомнить о тех учащихся, которые на предыдущих уроках не проявили достаточных знаний и предусмотреть их включение в опрос как по текущему материалу, так и по той тематике, где у школьника на обнаружились пробелы. Оптимальный расчет "расходования учебного вре-

мени" — одна из сторон подготовки ук уроку. Главное здесь состоит в том, чтобы не были скомканы основные элементы данного занятия. Надо помнить, что тематическое планирование носит примерный, приблизительный характер и поэтому в плане проведения урока нельзя не учитывать ход урока предыдущего. Если учитель не уложился в "бюджет учебного времени", то в ход последующего урока нужно внести соответствующие коррективы.

Важно учесть и особенности различных видов познавательной деятельности, отвести, в частности, достаточное время на диалог с учащимися. Интересны в этой связи данные одного из исследований, названного "пауза ожидания". Оказалось, что такая "мелочь", как продолжительность паузы, которую делает учитель, ожидая ответа на обращенный к ученику вопрос, заметно сказывается на характере учебного диалога, взаимодействия в классе. Выяснилось, что когда учитель в ожидании ответа на свой вопрос делает паузу от трех до пяти секунд, то: увеличивается число высказываний, продолжительность ответов; повышается уверенность детей в своих силах; усиливаются творческая направленность мышления детей, взаимодействие между учениками, суждения которых становятся более доказательными; учащиеся задают больше содержательных вопросов, предлагают больше идей, возрастает включеность в урок учащихся с низким темпом восприятия; меняются ожидания учителя, его установки по отношению к возможностям детей; учителя благожелательнее относятся к отстающим, шире вовлекают их в учебный процесс.

Остановимся на некоторых особенностях подготовки к урокам, разным по типу и форме.

Вводные уроки задают тон систематической продуктивной работе над курсом, разделом. Представление учащимся нового учебника, раздела — немаловажное средство мотивации их изучения. При подготовке урока полезно учесть, что деятельность учащихся чаще всего имеет полимотивированную основу. Так, кроме познавательной мотивации, нередко на первый план выступают: мотивация достижения цели, что проявляется, например, в установке на поступление в высшие учебные заведения; мотивация общения: многие ученики отмечают как одну из положительных черт обществознания то, что на уроках открывается возможность свободно высказать свое мнение, обсудить с товарищами по классу ряд проблем, подчас личностных, лучше понять и раскрыть свое "Я". Эту разносторонность ученических мотиваций можно, опираясь на изучение индивидуальных интересов учащихся, учесть при подготовке вводных уроков.

Для примера обратимся ко второй части учебного пособия "Введение в обществознания". Полезно в начале вводного урока отме-

тить, что название раздела "Личность. Мораль. Право." состоит из ключевых слов, характеризующих его основное содержание, показать, что, изучая раздел, учащиеся могут получить ответы на ряд интересующих их вопросов. Характеризуя содержание, имеет смысл раскрыть сущность каждого из понятий, входящих в название раздела. Готовясь к уроку, учитель отбирает из учебника характеристику этих понятий, может отвести время для того, чтобы эти положения зачитать в классе. Вообще надо заметить, что иногда полезно в классе зачитывать те или иные места из учебников, хотя учащиеся, преимущественно в процессе домашней работы, сами читают эти положения. Дело в том, что слушать и читать — два разных ощущения. Живое слово несет полновесность интонации, которую придает ему учитель. Слово же, воспроизведенное на бумаге, сохраняет смысл, но лишено глубины интонации.

Иногда лишь часть первого урока темы носит вводный характер. При подготовке урока важно продумать краткую характеристику новой темы. Весьма уместна постановка определяющего задания ко всей теме. К теме "Гражданин. Государство. Право." возможно такое задание: В науке есть понятие "культурные универсалии" — это ценности, правила, присущие всем культурам, независимо от географического места, исторического времени и социального устройства общества. Как вы думаете, есть ли в "универсалиях" элементы, связанные с правом? Если вы считаете, что такие элементы должны присутствовать в "универсалиях", то предложите свой перечень этих элементов.[1)]

Сноска 1) Обсуждение задания целесообразно провести на последнем занятии по теме.

В реализации педагогического замысла, сформулированного при планировании темы, значительна роль подготовки учителя к уроку предъявления и изучения нового материала.

При подготовке к любой из форм урока этого типа учитель решает вопрос о соотношении учительского рассказа и текста учебника. В этой связи обратимся к схеме.

Соотношение изложения учителя и текста учебника

Изложение учителя	1	2	
Текст учебника		2	3

1 — часть материала, которого нет в учебнике, но учитель ееизлагает на уроке, исходя из различных соображений (необходимость

[1)] *Обсуждение задания целесообразно провести на последнем занятии по теме.*

реализации программы, образовательного стандарта, компенсация пробелов учебника, использования современных данных, повышения аргументированности, яркости изложения им т. д.)

2 — содержание, фигурирующее как на уроке, так и в учебнике;

3 — часть содержания учебника, которая на уроке не излагается.

Целесообразно такое построение урока: наиболее важная, трудная часть материала излагается и в учебнике и учителем; часть содержания учебника на уроке не излагается, а учащиеся изучают ее самостоятельно при выполнении домашнего задания; учитель дополняет учебник.

При подготовке к традиционному (комбинированному) уроку, учитель намечает вопросы для актуализации и проверки знаний учащихся (это может быть и вступительная беседа к теме данного урока); разрабатывает план изучения нового материала; выявляет возможности активизации познавательной деятельности учащихся (например, выполнение проблемного задания, составления сложного плана по ходу изложения материала учителем).

Сказанное покажем на примере плана урока "Конституция — Основной Закон Российской Федерации" (вариант I, урок 5).

I. *Вступительная беседа*

1. Почему в первой половине 90-х гг. необходимо было принять новую Конституцию страны?

2. Почему в конце 1993г. особенно острой стала задача выработки и принятия новой Конституции?

II. *Изложение учителя*

1. Конституция — Основной закон страны, — закон высшей юридической силы.

2. Характеристика структуры Конституции.

3. Три главные задачи Конституции.

4. Отражение принципов правового государства в Конституции Российской Федерации.

III. *Беседа по вопросам 1, 2, 3 заданий параграфа "Конституция России."* Можно для обсуждения предложить и вопрос: охарактеризуйте ценности, на которых базируется Конституция Российской Федерации.

Соотношение на данном уроке материала учебника и изложения учителя может быть проиллюстрирована такой таблицей:

1. Характеристика структуры Конституции Отражение принципов правового государства в Конституции.	2. Конституция — закон высшей. юридической силы. Три главные задачи Конституции.	3. На пути к Конституции.

Напомним: 1 — материал, которого нет (или почти нет в учебнике); 2 — содержание, фигурирующее как на уроке, так и в учебнике; 3 — часть содержания учебника, которая на уроке не излагается.

Одной из форм предъявления и изложения нового материала является школьная лекция. Иногда (первую лекцию, по особенно сложной теме) можно написать текст лекции целиком, кое-что выучив во время подготовки к уроку (но, конечно, не читать текст в классе "по бумажке"). Всегда необходимо до занятия составить развернутый план лекции, который просмотреть перед уроком. Нередко лекция объединяет несколько тематически близких тем, построена на материале нескольких параграфов учебника, особенно при изучении материала крупными блоками. В этом случае особенно важен экономный отбор содержания лекции, с тем чтобы не "заваливать" слушателей материалом. Привлечение при подготовке лекции наряду с учебной литературой новых научных сообщений, материалов текущей общественной жизни несомненно, способствует качеству лекции. Однако преимущественно информационная роль лекции может вызывать известную пассивность слушателей, поэтому, готовясь к лекции, учитель продумывает пути активизации познавательной деятельности (выдвижения проблемного задания, особенно в начале лекции, сочетание лекции с собеседованием и т. д.).

Приведем пример плана школьной лекции "Роль права в жизни человека и общества" (вариант 1, урок 1).

1. Происхождение и признаки права.

2 Источники и отрасли права.

3. Правонарушения и виды правовой ответственности.

В начале лекции можно дать логическое задание: составить таблицу "Отличие норм права от норм морали".

Можно в процессе подготовки лекции примерно определить скорость подачи материала (лучше это делать с часами в руках), предусмотрев более медленное изложение наиболее сложного, того, что полезно учащимися записать в своих тетрадях.

Материалы по гуманитарным наукам могут излагаться со средней скоростью 60 — 70 слов в минуту. Проведем несложный расчет. Из 45-минутного урока 1 — 2 минуты уйдет на "оргмомент"; 2 — 3 минуты потребует изложение плана лекции (это не обязательно, но специальные исследования показывают, что лекция, прочитанная по сообщенному слушателям плану, обеспечивает более полное запоминание материала на 10 — 12% , чем та же лекция, но без оглашения плана); несколько минут надо зарезервировать на постановку проблемы, ответы на вопросы. Следовательно, чистого лекционного времени остается примерно 35 минут. Сле-

довательно, лекция может включать не более 2200 — 2500 слов. Для сравнения напомним, что печатная страница текста учебника обычно насчитывает около 350 слов, так что примерный "листаж" вашей лекции — 5— 6,5 страниц в пересчете на типографический текст учебного издания.

Предъявление и изучение нового материала может носить и характер лабораторной работы. Так, в вышеприведенном планировании (вариант 1, урок 4) предусмотрено лабораторное занятие по тексту учебника "Принципы правового государства". Готовясь к занятию, учитель определяет, какой именно текст должен быть предложен учащимся для самостоятельной работы. Содержащиеся в предыдущем параграфе данные о развитии идеи правового государства учитель может привести в кратком вступительном слове. При подготовке к занятию учитель формулирует вопросы, задания, стимулирующие познавательную деятельность учащихся. Целесообразно задание предложить перед работой над текстом, выполнение которого планируется в конце занятия. Например: покажите взаимосвязь и взаимозависимость принципов правового государства. Полезно подготовить и вопросы, которые ставятся перед началом лабораторной работы, затем коллективно разбираются в классе. Важно так рассчитать бюджет учебного времени, чтобы примерно 60% отвести на коллективный разбор результатов работы над текстом.

Человек и общество

На рассматриваемом занятии изучается весь параграф учебника, а необходимый дополнительный материал приводится в учительских разъяснениях по ходу коллективного разбора заданий. В частности, целесообразно подготовиться к разъяснению роли Президента, которая по-разному определяется в различных государствах. По Конституции Российской Федерации Президент является главой государства, гарантом Конституции, прав и свобод человека и гражданина, обеспечивает согласованное функционирование и взаимодействие органов государственной власти. Как отмечают специалисты по праву, Президент является координатором и арбитром по отношению ко всем ветвям власти.

При подготовке ко всем формам уроков изучения нового материала, определении соотношения между содержанием учебника и изложением учителя существенен и дифференцированный учет межпредметного взаимодействия. Нередко в учебниках, особенно для старших классов, имеется материал, известный школьнику из курса истории. Если речь идет о сведениях, которые излагаются в этих классах (например, из новейшей истории), то достаточно их прочтение учащимся вне урока; если же приводятся сведения из

древности и Средневековья (раздел "На пути к современной цивилизации"), которые, как правило, учащимися забыты, то оправдано обращение к ним в учительском слове.

Приведем пример, связанный с рассмотрением материала о нациях и национальных отношениях. В учебном пособии “Человек и общество” часть параграфа по названному вопросу характеризует межнациональную интеграцию в Европейском сообщество и США. Материал полезен для иллюстрации, но известен из новейшей истории и может быть рекомендован для самостоятельного ознакомления. Так же для самостоятельного изучения может быть предложен материал по отдельным странам, содержащийся в учебном пособии под редакцией В.И. Купцова (главы "Народы мира и их взаимоотношения сегодня"). Такой подход создает более благоприятные условия: для разбора на уроке наиболее сложных понятий "нация", "этнос", “национальное самосознание"; для раскрытия причин обострения национальных отношений в современном обществе; для обсуждения на занятии возможных цивилизованных путей разрешения межнациональных конфликтов.

Подготовка учителя к семинарам начинается и частично реализуется примерно за две недели до занятия: учитель составляет план семинара, список рекомендуемой литературы (обязательной и дополнительной), в ряде случаев разрабатывает и индивидуальные задания. План семинара, литература к нему, сообщается ученикам заблаговременно, чтобы они имели достаточно времени для подготовки к занятию. В приведенном выше планировании (вариант 2, уроки 7 — 8) предусмотрен семинар — "Роль права в жизни человека, общества, государства". Так как семинар носит итоговые характер, учитель стремиться сочетать теоретические обобщения с обращением к статьям Конституции Российской Федерации, в основном уже известным учащимся, и вместе с тем выдвигает на обсуждение некоторые еще нерешенные проблемы современного российского государства и права.

Примерный план семинара

Происхождение и общественное предназначение права. Право и закон.

2. Сущьность и основные признаки правового государства.

3. Отражение в Конституции Российской Федерации признаков правового государства. Трудности его построения в Российской Федерации.

4. Виды правонарушений и юридической ответственности. Рост преступности несовершеннолетних в Российской Федерации: причины и возможности пути их устранения.

Литература для учащихся

Обязательная литература

1. Конституция Российской Федерации: статьи 1, 2, 6, 10, 15, 17, 18, 19, 94, 95 (пункт 1), 110, 118.

2. Учебное пособие "Введение в обществознание". Глава "Гражданин. Государство. Право".

3. *Мушинский В.О.* Основы правоведения. М., 1994. Глава II., §§ 1, 2, 5; Глава V, § 3 (материалы о правовом государстве).

Дополнительная литература

Алексеев С.С. Государство и право. Начальный курс. М., 1993. Разделы "Государство как явление цивилизации и культуры" (С. 25 – 27), "Сущность, функции и предназначение права" (С.56 – 57). Кроме того, учитель рекомендует желающим учащимся (групповые, индивидуальные задания) ознакомиться с публикациями из периодической печати по затрагиваемым на семинаре вопросам. В процессе проведения семинара могут быть, например, обсуждены вопросы:

Как вы понимаете слова римского юриста Ульпиниана: "Право — это искусство добра и справедливого равенства"? Сравните приведенные в учебнике два определения, данные И. Кантом: "категорический императив морали" и "категорический императив права". Сделайте выводы из этого сравнения. Что такое закон? Считаете ли вы достаточной формулу: законами общество защищает самые дорогие и почитаемые ценности? Каковы, на ваш взгляд, эти ценности?

Напоминаем, что семинар рассчитан на два урока. Если же учитель сумеет выделить для его проведения лишь один урок, то можно рассмотреть лишь часть положений плана семинара, например: 1, 3, 4 (первая часть). При подготовке к семинару, как и к итоговому занятию, учитель формулирует вопросы, как правило, выходящие за рамки одного параграфа учебника, показывающие взаимосвязь между различными частями учебной темы.

Так, на итоговом занятии в старших классах по теме "Духовный мир человека и деятельность" можно рассмотреть такие вопросы:

1. Духовно-ятеоретическая и духовно практическая деятельность: общее, различие, взаимосвязь видов этой деятельности с мировоззрением человека и его моральными взглядами.

2. Охарактеризуйте сущность мировоззрения. Какие типы мировоззрения вам известны, есть ли связь между типами мировоззрения? Как мировоззрение влияет на деятельность?

3. Какое содержание вкладывает наука в понятие "менталитет"? Есть ли связь между мировоззрением, моралью и менталитетом.

Приведите примеры менталитета. Существует ли, по вашему мнению, особый менталитет у учащихся? А у педагогов?

4. Философы утверждают: моральный выбор — это тот пункт, где, казалось бы, отвлеченные требования этики и нравственная оценка реальной обстановки объединяются в принятом решении, а затем проявляются в поступке. Согласны ли вы с такой точкой зрения? Характеризуя моральный выбор, постарайтесь опираться на примеры из окружающей жизни.

5. Раскройте сущность моральной оценки деятельности. Можно ли труд считать великой моральной ценностью? Почему обращение к нравственной стороне деятельности особенно существенно в обстановке коренных общественных перемен? Почему в эти периоды особенно опасны проявления ненависти, нечестности, и особенно ценны доброта, дружелюбие, честность, совестливость, милосердие?

6. Почему уважение ко всем народам мира является нравственным качеством? Как это качество влияет на деятельность?

7. Психологи утверждают: "Внутренние соотношения главных мотивационных линии в целостности деятельностей человека образуют "психологический профиль личности". Как вы понимаете эту мысль? Помогло ли вам ознакомление с этой главой задуматься о путях собственного самосовершенствования?

Если учитель во время изучения темы рассматривал проблемы эстетической деятельности человека, то можно к итоговому занятию подготовить и такие вопросы: раскройте сущность эстетической деятельности личности; определите возможные линии связи между эстетической деятельностью, трудом и нравственностью.

* * *

В заключение приведем один из полезных для подготовки и проведения занятий выводов из анализа современных педагогических поисков: педагогу на уроке целесообразно занимать лидирующую, но не доминирующую позицию, выполнять функции режиссера, но не распорядителя, играть роль не только организатора и координатора, но и соучастника, партнера в таком учебном процессе, который строится как диалог учащихся с познаваемой реальностью, другими людьми, как обогащение их личного опыта.

Глава 10
СТАНДАРТ ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ТВОРЧЕСТВО УЧИТЕЛЯ

Конституция Российской Федерации в ст. 43 (5) предусматривает установление федеральных государственных образовательных стандартов. По Закону "Об образовании" такие стандарты для основной школы должна принять Государственная Дума. Пока Закон о стандарте не принят, хотя кропотливая работа по его подготовке ведется. В настоящее время Министерство образования утвердило документы, которые временно заменяют отсутствующие стандарты по всем предметам. Это существенный шаг в направлении к введению государственных стандартов в Российской Федерации.

Учитель может работать с такими документами, как "Обязательный минимум содержания обществоведческого образования" и "Требования к уровню подготовки выпускников". Использование их в практической работе позволит учителю со знанием дела, без напряжения реализовать в дальнейшем требования стандарта. Подготовка к выполнению норм, устанавливаемых стандартом, предполагает понимание его назначения, знание структуры стандарта, возможные направления перспективной работы с ним в процессе реальной педагогической практики.

Что такое обязательный стандарт? Под стандартом образования понимается система показателей, принимаемых в качестве *государственной нормы образования, отражающей социальный "заказ" школе* и учитывающей возможности личности и системы образования по выполнению этого "заказа".

Стандарт образования призван обеспечить оптимальное соотношение педагогического творчества с единым общероссийским "весом" документа о полученном образовании, право каждого обучающегося получить минимум знаний и умений, необходимых в жизни, в дальнейшем образовании или самообразовании. Стандарт, не связывая рук учителя, должен гарантировать учащимся получение "ядра" образования, независимо от профиля школы, от типа и вида учебного заведения.

Почему понадобилось вводить государственный образовательный стандарт?

Необходимость документа, называемого (в соответствии с международной педагогической терминологией) стандарт обществоведческого (социально-гуманитарного) образования, диктуется не только требованиями Закона Российской Федерации "Об образовании", но и самой жизнью школы. За несколько последних лет система образования проделала путь от жесткой регламентации, когда утвержденная Министерством программа полностью определяла содержание и рамки учебного предмета, до широкой свободы, которая открыла путь новаторским авторским программам и новым интересным и полезным учебным курсам, но одновременно и кустарничеству, произволу в определении содержания школьных дисциплин и даже самого их существования в учебном плане. Где-то вместо обществоведения ввели политологию, где-то экономику, где-то вообще часы "из-под" обществоведения передали на другие предметы. Нашлись "инициативные люди", которые поспешили перенести чуть ли не целиком в среднюю школу вузовские курсы.

Все это сказалось и на деятельности высших учебных заведений: потеря ими ориентировки относительно базовой подготовки выпускников школ вызвала значительный разнобой требований к содержанию и уровню знаний абитуриентов.

И еще одно: учащиеся при переходе из одних средних образовательных учреждений в другие не могли "вписаться" в новые, содержательно не регламентированные, условия, что подрывало их конституционное право на продолжение учебы.

Какова структура образовательного стандарта? Стандарт по предмету включает четыре раздела:

1. Общая характеристика обществоведческого образования.
2. Обязательный минимум содержания.
3. Требования к уровню подготовки выпускников.
4. Общие подходы к оценке выполнения требований стандарта.

Собственно стандарт составляют пункты 2 и 3. Первый раздел представляет собой своеобразное введение, где описываются назначение и цели обществоведческого образования, перечисляются основные содержательные линии. Этот раздел позволяет четко представлять место обществознания в системе общего образования, его особую роль в выполнении задач обучения, развития и воспитания учащихся. Здесь указаны цели в наиболее обобщенном виде, поскольку основная часть стандарта (разделы 2 и 3), направлена на достижение учащимися определенного уровня обществоведческой подготовки и, следовательно, представляет собой развернутое, обстоятельное изложение тех целей обществоведче-

ского образования, которые касаются усвоения знаний и учебных умений. Цели воспитания и формирования опыта творческой деятельности выходят за рамки стандартизации.

Вводная характеристика обществоведчесого образования содержит и указание количества учебных часов, отводимых на изучение предлагаемого содержания. Это время, фиксированное в федеральном базисном учебном плане. Однако в настоящее время базисный учебный план, утвержденный Министерством образования, дает расчет по образовательной области "Общество", т.е. суммарно на историю и обществознание. В этом случае время делится между двумя учебными предметами, а в стандарте обществоведческого образования указывается только та часть учебного времени, которая отводится именно на данный предмет. Указанное в стандарте количество часов является минимально обязательным и не может быть перераспределено в пользу других учебных дисциплин.

Корме того, в базисном учебном плане имеется строка, касающаяся школьного компонента (или предметов по выбору). За счет этих часов школы имеют право увеличивать по своему желанию время на изучение любого курса, в том числе и обществознания. Такое увеличение определяется спецификой условий конкретного учебного заведения.

Обязательный минимум содержания как компонент стандарта. В этом разделе стандарта дается перечень вопросов, единиц содержания, которые должны быть изучены в любой школе. Для обозначения этого перечня используются слова или словосочетания, которые представляют целостные компоненты содержания обществоведческих курсов (например, слова: "государство", "религия, "наука" или словосочетания: "политическая система", "рыночная экономика"). Этими словами и словосочетаниями обозначаются как научные понятия, так и определенные ведущие идеи и закономерности.

Вся совокупность единиц содержания упорядочена и сгруппирована по определенным образовательным линиям. Это позволяет четко очертить круг знаний по каждому объекту изучения, т.е. дать ответ на ряд вопросов, например: какие знания об экономике должны быть обязательно сообщены (предъявлены) учащимся в обществоведческом курсе? что обязательно должен узнать ученик о социальной, политико-правовой, духовно-нравственной сфере, об обществе в целом и о человеке.

Обязательность предъявления указанных в стандарте знаний относится не только к образовательному учреждению ("школа

обязана...”), но и ко всем, кто обучает, к совокупному Учителю, т. е. и к авторам учебной литературы, и к учителям-предметникам.

Обязательный минимум не определяет, каким способом будут предъявлены ученику те или иные знания в реальном учебном процессе: через объяснение учителя, путем изучения текста учебника, привлечения документов, словарей, использования видеофильмов и т.п. Стандарт означает, что школа гарантирует любому ученику российской школы возможность получить знания, фиксированные в обязательном минимуме. Определить способ решения этой задачи — дело учителя. Иными словами, методы и средства обучения не подлежат стандартизации. Это — поле творчества учителя.

Стандарт не связывает рук учителя также в определении логики, последовательности изучения тех или иных содержательных вопросов. Включенные в обязательный минимум единицы знания могут быть соединены в различных сочетаниях, подчинены иной *логике предъявления. Понятно, что имеется в виду не беспорядочное* их изучение, а подчинение тому замыслу, который может быть у авторов той или иной программы курса, учебной книги. При этом учитель имеет право менять последовательность раскрытия тех или иных единиц знания, при условии, разумеется, что его собственный вариант их связи и последовательности будет иметь достаточные научные и педагогические обоснования. Главное в том, что, будучи обязанным обеспечить предъявление четко очерченного круга знаний, учитель имеет возможность выбирать программы и учебники из числа тех, которые рекомендованы органами образования.

Стандарт задает ориентиры для осознанного выбора. Естественно, учитель знакомясь с программами и учебниками разных авторов и авторских коллективов, выберет тот вариант, который, с его точки зрения, наиболее соответствует обязательному минимуму, в котором обозначенные в стандарте единицы знания представлены полнее. Учебник, соответствующий требованиям стандарта, — главное условие выполнения школой своей обязанности перед детьми и их родителями: дать учащимся полноценное образование.

Не имея права снижать планку предъявления знаний, установленную стандартом, авторы учебников и учитель вправе свободно включать в обучение дополнительные сведения. Эта возможность ограничивается лишь ресурсом времени, познавательными возможностями учеников и знаниями самого учителя. Привлечение дополнительного по отношению к стандарту материала — не только право учителя, но и педагогическая необходимость. Ведь толь-

ко учитель, а не разработчики стандарта или авторы учебника, знает, на какой познавательный и практический опыт своих учеников можно опереться при изучении обществознания, какие примеры привлечь, какие интересы и потребности учащихся нужно учесть в практике обучения. Иными словами, вариативная часть учебного предмета — в руках учителя. Важно только, чтобы вариативная часть содержания не вытесняла инвариантную (т. е. обязательную), а, напротив, способствовала ее полноценному усвоению. И, конечно, важно, чтобы дополнительный материал не создавал перегрузки учащихся.

Поскольку обязательный минимум предписывает изучать все необходимые содержательные линии, то все они должны быть представлены в курсах обществознания. Оптимальной формой их представления является курс, интегрирующий все требуемые стандартом знания. Кроме интегративного курса, возможен и курс "модульный", т.е. включающий модули по каждой из шести содержательных линий В этом случае из 68 часов, реально отводимых на курс в базисном учебном плане, на каждый модуль приходится 1 — 12 часов. Учебников, соответствующих таким "порциям" времени, пока не существует. Каждый из одобренных Министерством образования учебников по экономике, социологии, политологии, праву и т.д. рассчитывались, как правило, на весь тот объем времени, который имеется в базисном учебном плане на обществознание. Каждый такой учебник может стать основой курса по выбору или факультативного курса за счет часов вариативной части учебного плана. Но пока обеспечить *выполнение требований стандарта может лишь один из интегральных курсов*, который учитель выберет, соотнеся его с обязательным минимумом содержания.

Базисный учебный план предусматривает, что 10 процентов времени, отводимого на курс обществознания, составляет национально-региональный компонент. Это значит, что из 68 часов, отводимых сегодня на обществознание в 9 классе, 7 часов отводится на изучение содержания, в котором отражено национальное или региональное своеобразие общественного развития(особенности экономики, культуры, нормативные акты и т.п.). Эти уроки могут быть рассыпаны по разделам курса, либо соединены в самостоятельную тему с региональным содержанием.

Итак, какова же мера свободы педагога? Какими возможностями располагает учитель? Он свободен: во-первых, в выборе программы и учебника; во-вторых, в определении логики изучения учебного материала; в-третьих, в использовании дополнительного вариантного содержания; в-четвертых, в определении методов

и средств предъявления курса учащимся; в-пятых, в возможности преподавания за счет школьного компонента курса по одной из обществоведческих дисциплин — по собственному выбору или выбору учащихся; в-шестых, в решении вопроса о порядке изучения, регионального компонента.

Таким образом, стандарт обществоведческого образования своей структурой и содержанием отражает баланс интересов и компетенции государства, региона, школы, которые в свою очередь, исходят из приоритета личности учащегося, его склонностей, способностей, интересов.

Требования к уровню подготовки выпускников как компонент стандарта.

В этом компоненте стандарта приводятся требования, содержащие характеристику минимального и в тоже время достаточно для достижения целей общего образования уровня подготовки учащихся по обществознанию. Следовательно, речь идет не о промежуточных результатах обучения, а о том уровне подготовки, который достигается учащимися "на выходе", на рубежах окончания основной и средней школы.

Особенности этого раздела заключается в следующем:

1. Требования отражают основное содержание всех основных содержательных линий.

2. Объем требований не тождественен объему предъявляемых знаний. Содержание, которое предоставляется ученику учителем, учебниками и другими средствами обучения, шире и глубже по сравнению с требуемым уровнем усвоения. Чтобы иметь право на получение аттестата об основном или полном среднем образовании, ученик должен одолеть ту планку, которая фиксируется требованиями стандарта к уровню подготовки выпускников. Однако любой учащийся может добиться и более высоких результатов, чем минимум, очерченнчый в стандарте. Расстояние между первой и второй высотой успешности усвоения содержания курса — это поле возможностей, которое школа предоставляет любому своему ученику. Само собой разумеется, что ученик может подняться и над верхней планкой — как с помощью занятий по выбору, так и путем самообразования.

3. Требования задаются в предметно-деятельностной форме.

Словосочетание "ученик должен знать" то-то и то-то, не указывает, как обнаружить знания. Другое дело, если знания проявятся в раскрытых в ответе ученика умственных операциях, например объяснении и т. п. В стандарте обществоведческого образования по отношению к отдельным единицам содержания изложены тре-

бования в следующих словах или словосочетаниях: распознавать и правильно употреблять обществоведческие термины в различных контекстах; перечислять (называть) изученные социальные объекты или их существенные свойства; определять понятия, входящие в обязательный минимум; описывать социальные объекты; сравнивать указанные социальные объекты; объяснять (интерпретировать) изученные социальные явления и процессы; выявлять структуру социального объекта, соотношения и функции его элементов; приводить собственные примеры, т.е. иллюстрировать изученные теоретические положения и социальные нормы; давать оценку изученных социальных объектов и процессов.

Предметно-деятельностная форма требований позволяет решить две задачи. Во-первых, она устанавливает способ выявления имеющихся знаний. Во-вторых, ограничивает объем предъявляемых требований к уровню подготовки выпускников по сравнению с предъявляемым содержанием.

Поясним на примерах. Такая единица знания, как "духовная культура" может быть предъявлена в содержании курса через раскрытие сущности духовной деятельности, ее соотношение с деятельностью материальной и т. п. А требование к выпускнику может быть сведено к перечислению основных областей (проявлений) духовной культуры (наука, искусство, мораль, религия).

Еще пример. Если бы требование звучало так: "Знать политическую систему общества", то проверка и однозначная оценка были бы затруднительны, поскольку за этими словами — обширный объем содержания. Но требование к уровню подготовки выпускника может быть сформулировано так: "Назвать основные элементы политической системы". В этом случае ожидаемый ответ становится кратким, определенным, и при этом не охватывает всего объема предъявленного содержания.

К этому следует добавить, что некоторые единицы содержания вообще могут не включаться в требования к уровню подготовки выпускников.

Итак, "на выходе" спрашивается меньше, чем дается в процессе обучения.

Из сказанного не вытекает, что если планка требований к выпускнику ниже, чем планка предъявления содержания, то и обучать можно на уровне нижней планки. Во-вторых, это будет похоже на натаскивание к выпускному экзамену. Во-вторых, что в таком случае курс приобретет ущербный, уродливый вид. Он не сможет выполнить те функции, которые отводятся обществознанию в системе общего образования. В-третьих, такое преподавание не даст осмысленных полноценных знаний. В-четвертых, это нарушит

право учащихся на получение знаний в полном объеме, предусмотренном обязательным минимумом содержания, лишит их возможности продвигаться к более высокому уровню подготовки.

Где же найти ориентиры того объема знаний по каждой единице, включенной в обязательный минимум содержания? Практика показывает, что этот объем задается учебниками, которые построены в соответствии с педагогическими нормами, прошли соответствующую экспертизу и одобрены Министерством образования. Ориентируясь на уровень раскрытия данного вопроса в учебнике, учитель осуществляет учебную работу в классе. Он привлекает дополнительный материал, способствующий усвоению обязательного содержания, адекватные приемы и средства, обеспечивающие полноценное раскрытие обязательного содержания.

Обязательный минимум содержания указывает учителю те элементы знаний, которые должны стать объектами прочного усвоения учащимися. А требования к уровню подготовки выпускников *ориентируют на систематическое применение в курсе таких приемов*, как описание, объяснение, сравнение и других видов интеллектуальной деятельности, на которых основаны эти требования. Такой вывод стимулирует творческую деятельность учителя: чем многообразнее методы и средства обучения, самостоятельно планируемые учителем, и чем тщательнее продумана методическая система, охватывающая цели изучения курса, темы, урока, инвариантные и вариантные компоненты содержания, адекватные целям и содержанию приемы работы учителя и учащихся, различные носители учебной информации, — тем успешнее реализуются требования стандарта и к учителю, и к учащимся.

Какими могут быть способы и формы проверки требований стандарта к знаниям и умениям учащихся?

При разработке требований к уровню овладения обязательным минимумом обществоведческого образования выпускниками школы разработчики стандарта исходили из того, что необходимо ограничиться теми обобщенными типами учебных действий, которые, с одной стороны, являются необходимыми для осуществления всех других, более сложных, действий, а с другой, доступны измерению. При этом измерение может быть проведено по возможности объективно путем сопоставления результата с некоторым эталоном.

Для решения задачи разработки объективных стандартизированных измерителей для каждой содержательной линии обязательного минимума содержания экспертным путем с опорой на современные цели обществоведческого образования, с учетом

принципов полноты, современного уровня научности, доступности были сформулированы требования, которые могут быть проверены стандартизированными способом.

Для проверки достижений при обучении обществознанию разрабатываются стандартизированные тесты, которые позволяют выявлять соответствие подготовки стандарту в итоговой проверочной работе. Назначение стандартизированных тестов получение объективной информации о соответствии знаний и умений выпускника требованиям стандарта.

Однако измерители (задания для проверки отдельных элементов стандарта) могут использоваться учителем не только как ориентир на выпуске, но и при поэтапной проверке знаний и умений по отдельным урокам, темам, разделам. Важно лишь учитывать при этом, что многие единицы содержания формируются поэтапно, как бы "надстраиваются" в процессе реализации логики курса.

Не все умения, формируемые в процессе обществоведческой подготовки могут, быть выявлены стандартизированными тестовыми заданиями. Такая проверка не отменяет устных ответов, как кратких, так и развернутых, обращения к разнообразным классическим и актуальным текстам, дискуссионные формы обсуждения изученного материала. Применительно к обществоведческому образованию вряд ли возможно создание стандартизированных измерителей по всем элементам минимального содержания. Многие умения могут быть выявлены только в ходе устного экзамена, предполагающего беседу с учеником, уточнение и конкретизацию его знаний в диалоге.

Важно обратить внимание учителя на то, что требования стандарта к содержанию и уровню подготовки следует довести до учащихся и их родителей, поскольку эти требования -- условия своеобразного договора между школой и учеником. Знания на уровне стандарта — важное условие получения государственного документа об образовании. А открытость требований- гарантия подлинной демократизации системы образования.

Что такое "Примерная программа по обществознанию." Способ представления содержания школьного обществознания в образовательном стандарте ("Обязательном минимуме содержания образования") не дает однозначного понимания наполнения его элементов. Необходима расшифровка наполнения каждого элемента "обязательного минимума" в таких формулировках, которые обозначат, покажут автору программ, методисту, учителю угол зрения, ракурс раскрытия содержания в учебных материалах, его объем, глубину, степень подробности и детализации и т.п.

Можно полагать, что одни и те же элементы "Обязательного минимума содержания образования" могут быть по-разному раскрыты и по-разному расположены в учебной программе.

Для учителя необходимым звеном связи стандарта и процесса обучения является программа того или иного конкретного обществоведческого курса. Именно в ней учитель может видеть вариант реализации того содержания, которое далее воплощается в учебной литературе, определяет замысел организации деятельности на уроке. В последние годы появилось немало вариантов программ, подготовленных как учеными и методистами, так и самими учителями. Чтобы оценить, насколько пригодна для планируемых целей та или иная программа, важно сопоставить ее, прежде всего, с минимальным содержанием обществоведческого образования (стандартом).

Документом, который может служить примером для подобной конкретизации, является "примерная Программа...", которая в определенных случаях сможет либо быть прямо использована в качестве учебной программы, либо может быть существенно модифицирована в других вариантах авторских программ при сохранении основного содержательного ядра.

Например, в "Обязательном минимуме содержания образования" встречается позиция "Потребности человека". Очевидно, что это одна из значимых проблем человековедения, тесно связанная с социальной сущностью человека. Характер ее раскрытия задается целями обучения, возрастом учащихся, форматом учебного времени и т.п. В примерной Программе по обществознанию для основной школы уместно присутствие формулировок: "потребность человека: материальные и духовные, подлинные и мнимые. Знание и учет потребностей — условие гуманного отношения к людям".

Эта же позиция в других вариантах программ может быть отражена и через иной набор формулировок. Например, возможна конкретизация потребностей через формулировку "потребности материальные, духовные, социальные" и др. Более детальное представление о том, как именно раскрывается эта позиция, можно получить только в конкретной учебной книге или ином источнике знаний, предусмотренном программой для обязательного изучения. Следовательно, формулировка программы тоже не может рассматриваться как жесткая и однозначная в условиях существующего плюрализма мнений и точек зрения по одной и той же научной проблеме. Даже конкретное формулирование в программе той или иной позиции, содержащийся в стандарте ("Обязательном минимуме содержания образования"), тем не менее, не ограничивает возможности различной последовательности ее

изучения, логику организации материала вокруг выделенных в стандарте элементов.

Примерная программа построена в логике "Обязательного минимума содержания образования" по тем же содержательным линиям, что облегчает учителю возможности сопоставить ее со стандартом. В отличие от полноценной авторской программы, включающей не только оъяснительную записку с объяснением логики построения курса, указанием планируемых результатов обучения, определением требований к знаниям и умениям, внутрикурсовых и межпредметных связей, списков обязательной и дополнительной литературы для учителя и учащихся, примерная программа является лишь прототипом такой программы. Ее назначение – ориентировать учителя, помогать ему при выборе конкретного варианта авторской программы, соответствующей стандарту.

Соответствие образовательному стандарту предполагает: ориентацию на учебное время (не ниже минимума, установленного базисным учебным планом); полное представление в содержании программы всех позиций (содержательных единиц), включенных в "Обязательный минимум содержания образования"; создание условий для формирования знаний и умений школьников на уровне, не ниже указанного в "Требованиях к уровню подготовки выпускников".

При этом вариативным в различных программах могут быть: глубина и объем представления в программах разного уровня заявленных в стандарте элементов содержания; материал, дополняющий тот минимум, который стандарт признает необходимым; интерпретация открытых или дискуссионных вопросов содержания, отражающая реальный научный уровень достижений базовых наук при условии соблюдения конституционных и установленных "Законом об образовании" прав участников образовательного процесса; последовательность изучения представленных в стандарте содержательных единиц. Реальные требования к уровню подготовки учащихся в авторской программе могут уточнять, дополнять, конкретизировать представленные в стандарте требования к уровню подготовки выпускньков, полностью поглощая этот его. Рекомендации по использованию учебной литературы в конкретных программах могут учитывать весь перечень изданий, предназначенных для школьников, при приоритетности учебных книг, одобренных Министерством образования Российской Федерации; рекомендации по использованию различных организационных форм проведения занятий. Варьироваться могут списки учебных пособий и средств обучения, соответствующих предлагаемому объему и

структуре программы курса; внутрикурсовые и межпредметные связи предлагаемой программы; а, также дополнительное учебное время на которое рассчитан данный вариант программы.

Не секрет, что результативность обучения обусловлена не только временными параметрами конкретной учебной программы, но и уровнем профессионализма учителя, и предполагаемым характером организации познавательной деятельности. Если уровень профессионализма учителя с трудом поддается регламентации в реальной практике, даже при возможном точном квалификационном предписании, то организация учебного процесса может быть в общем виде предопределена программой. Возможно присутствие указания на рекомендуемые варианты проведения занятий по одной и той же теме.

Стандарт ориентирован на современные цели социально-гуманитарного образования, он учитывает деятельную природу человека познающего, его активную сущность и творческие возможности вариативной социальной деятельности, меняющейся в современных динамических условиях.

Организация обучения такому содержанию предполагает изменение форм обучения, внедрения в практику приемов и методов, максимально соответствующих возрастным и личностным особенностям учащихся, получающих общеобразовательную подготовку, позволяющую осуществлять разнообразную социально одобряемую деятельность в современном российском обществе. Использование в педагогическом процессе активного обучения (тренинг, дискуссии, драматизация и ролевые игры) существенно меняет позицию участников процесса обучения, характер их учебной коммуникации. При этом именно учитель выступает организатором творческого процесса взаимодействия на уроке.

Правда, при этом стандарт и даже программа, ориентированная на активную и разнообразную деятельность, еще не гарантируют на практике осуществление замысла разработчиков, они лишь намечают возможности. В практике эти возможности могут быть реализованы при условии оснащения необходимыми учебно-методическими материалами. Многие годы тезис о необходимости активизировать процесс обучения во многом оставался декларативным из-за отсутствия надежной научно-педагогической базы для его реализации. Важным подспорьем для реализации целей современной обществоведческой подготовки учащихся является активное использование учителем созданных в последние годы комплексов познавательных и практических заданий. Этот комплекс учитывает содержательную и организационно-деятельностную специфику нового обществоведческого курса, опирается на

учет интересов и жизненного опыта учащихся при отборе методологических и методических оснований построения учебно-познавательной деятельности в обучении обществознанию. Наряду с создаваемыми пособиями, включающими отобранные на основе научно-педагогических принципов фрагменты разнообразных документов, сборники задач и дидактические материалы, ориентированные на те единицы знаний, которые включены в стандарт, создаются реальные возможности для полноценной организации активной учебно-познавательной деятельности на разных уровнях и этапах процесса обучения обществознанию. *Роль учителя на уроке трансформируется от посредника между учебником и учеником — к организатору полноценной и разнообразной учебно-познавательной деятельности.*

Творчество учителя может быть реализовано при использовании активных методов и приемов обучения обществознанию на основе разнообразной деятельности на разных уровнях и этапах учебного процесса. При этом качественно меняются позиции участников процесса обучения, возникает их продуктивное взаимодействие, эффективная коммуникация и сотрудничество, происходит взаимообогащение личностей в системах "учитель — ученик", "ученик — ученик", "ученик — группа учащихся", "учитель — группа учащихся" как типичных для обучения практике ролевых проявлений более широкого взаимодействия в системе "человек — человек".

Приведем пример соотношения различных компонентов стандарта по одной содержательной линии.

Так, в обязательном минимуме содержания для старшей школы *человековедческий блок знаний* включает следующие компоненты: Человек как продукт биологической, социальной и культурной эволюции. Бытие человека. Игра, общение, труд, познание в жизни человека. Взаимоотношение духовного и телесного, биологического и социального начал в человеке. Цель и смысл жизни человека. Человеческая деятельность. Творчество. Личность как субъект общественной жизни. Жизненный выбор, образ жизни. Самопознание. Самореализация человека. Свобода и ответственность личности. Науки, изучающие человека.

В примерной программе этот блок представлен следующим образом:

Тема "Человек" (14 часов)

Человек как продукт биологической, социальной и культурной эволюции. Взаимоотношение духовного и телесного, биологического и социального начал в человеке. Сознание. Разум. Сознательное и бессознательное.

Бытие человека. Человеческая деятельность, ее многообразие. Творческая природа человека. Предназначение человека. Цель и смысл жизни человека. Объективное и субъективное содержание смысла жизни. Ценность жизни человека.

Основные социальные феномены жизни человека. Труд и трудовая деятельность. Игра в жизни человека. Общение и коммуникация. Многообразие видов общения. Функции общения.

Человек и познание. Чувственное и рациональное познание. Интуиция. Истина и заблуждение. Истина абсолютная и относительная. Научное познание. Знание и вера. Многообразие путей познания. Познание и творчество. Самопознание.

Личность как субъект общественной жизни. Самореализация личности. Саморегуляция. Свобода и ответственность личности.

Духовный мир человека. Мировоззрение человека. Ценности. Основные типы жизненных стратегий в современном обществе: стратегии благополучия, успеха и самореализации. Проблема смерти в духовном опыте человека.

Науки, изучающие человека. Развитие взглядов на человека. Система наук о человеке. Целостное постижение человека. Проблема гуманизма.

При этом требования к выпускникам требуют от старшеклассников как минимум показать свои умения:

Знать термины: бытие человека; творчество.

Перечислять: науки, изучающие человека.

Определять понятия: человеческая деятельность; образ жизни; сознание, познание, знание; истина.

Описывать: человека как продукт биологической и культурной эволюции; научное познание.

Сравнивать: роль игры, общения, труда, познания в жизни человека; чувственное и рациональное познание; знание и веру.

Объяснять: взаимоотношение духовного и телесного, биологического и социального начала в человеке.

Характеризовать: самопознание.

Выявлять структуру социального объекта, соотношение и функции его элементов: соотношение свободы и ответственности личности.

Приводить примеры: самореализации человека; многообразия форм человеческого знания.

В качестве примеров заданий для проверки некоторых из предъявляемых требований представим следующие тестовые задания.

Требования "Знать термин: бытие человека" проверяется заданием:

Какое продолжение фразы верно:

Философская категория, обозначающая существование человека в реальном мире:

1) бытие;

2) сознание;

3) абстракция;

4) автономия.

Требования "Перечислить науки, изучающие человека" проверяется заданием:

Какая из названных наук изучающих в качестве своего непосредственного предмета проблему человека, является лишней в перечне:

1) социология;

2) социальная психология;

3)философская антропология;

4)экономика.

Проверить умение сравнивать роль игры, общения, труда, познания в жизни человека можно следующими заданиями:

Игра в отличие от труда:

1) самоценна для человека;

2) допускает использование вспомогательных предметов;

3) предполагает общение;

4) может носить коллективный характер.

Чтобы проверить умение характеризовать самопознание, можно использовать задание:

Какое суждение верно:

А. Самопознание позволяет выявить в человеке его важнейшие отличительные особенности, сущность его "Я".

Б. Познавая себя, мы познаем мир, а узнавая мир, ближе подходим к самим себе

1) верно А;

2) верно Б;

3) верно А. И Б;

4) верных суждений нет.

Требование "Выявлять структуру социального объекта, соотношение и функции его элементов: соотношение свободы и ответственности личности" проверяется заданием:

Какое из двух суждений верно отражает соотношение свободы и ответственности:

А. Истинная свобода не предполагает ответственности, она потому и есть свобода, что ни от чего не зависит.

Б. Истинная свобода непременно предполагает ответственность, поскольку последняя определяет границы свободы.

1) верно А;
2) верно Б;
3) верно А. И Б;
4) верных суждений нет.

Таким образом, знакомство с документами, предваряющим введение государственного образовательного стандарта, показывает, что пространство педагогического поиска и творчества учителя не сужается, оно лишь приобретает более четкие ориентиры, становится более упорядоченным. Сам стандарт выступает многофункциональным и сложным комплексом, который призван не только упорядочить процесс образования, но придать ему дополнительный стимул при условии осознанного отношения учителя к своей государственной и общественной миссии. Вместе с тем, опыт постепенного освоения этих документов еще нуждается в осмыслении, научных педагогических дискуссиях, творческом обмене мнениями и достижениями на этом пути.

Оглавление

Введение (*Л.Н Боголюбов*) 3

Глава 1. Обществоведение в школе:
прошлое, настоящее,
ближайшее будущее
(*Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова*) 10

Глава 2. Цели обществоведческой
подготовки в современной школе
(*А.Ю. Лазебникова*) 52

Глава 3. Новое содержание
обществоведческого образования
(*А.И. Матвеев*) 73

Глава 4. Психологические аспекты
обществоведческого образования
(*М.Н. Григорьева*) 99

Глава 5. Урок в обществоведческом курсе
(*Л.Н. Боголюбов*) 136

Глава 6. Работа с понятиями
в обществоведческом курсе
(*Е.И. Жильцова*) 162

Глава 7. Работа с документами в процессе
обществоведческого образования
(*Л.Н. Боголюбов* — (1, 3);
Н.Ю. Басик — (2)) 196

Глава 8. Организация самостоятельной работы учащихся (*Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова*) 227

Глава 9. Подготовка учителя к преподаванию обществоведческих курсов (*А.Т. Кинкулькин*) .252

Глава 10. Стандарт обществоведческого образования и творчество учителя (*Л.Н. Боголюбов, Л.Ф. Иванова*) 286